Circonscription de Stains

Documents pour ma mise en place des aides personnalisées :

1-MACLE présentation

2- MACLE : compréhension de textes

3- L'individualisation

4- Comment amener les enfants à rendre compte des procédures mentales qu'ils utilisent lors d'un travail en petit groupe

5- Développer la capacité à apprendre

6- Les non-lecteurs

7- Les faibles lecteurs

8- L'orthographe au service de la lecture

9- Phono Goigoux

10 – Progression phono

11 – Progression phono 2

12 – Progression polyphonème

MACLE : Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture d'après OUZOULIAS André : Favoriser la réussite en lecture : les MACLE Scéren/Edition Retz- Paris- 2004

MACLE :Forme de décloisonnement pour permettre aux élèves les moins avancés dans l'acquisition de la lecture de travailler au sein de l'école dans des groupes à effectifs très réduits.

→ **Une intervention massive et concentrée dans le temps :**

-Période de 3 semaines et demie
-Chaque jour
-Si possible par demi-journée
-Tous les élèves d'un même niveau d'enseignement
-Toutes les ressources humaines disponibles de l'école (Rased, directeur déchargé(e), assistant d'éducation, enseignant retraité, Zil disponible , animateur culturel de la bibliothèque, enseignante de PS de la maternelle l'après-midi ou enseignante de maternelle le samedi matin éventuellement, parents ou personnes bénévoles au titre des intervenants extérieurs)
-En vue d'un travail intensif en lecture et en écriture

Les élèves sont réunis en :

*groupes de besoins homogènes dont la taille est adaptée aux caractéristiques des divers élèves : 1 heure 30 chaque matin
-Petits groupes de 4 à 6 élèves de très faibles lecteurs
-Groupes de 10 à 15 élèves plus avancés dans leurs apprentissages.
*groupes de projets hétérogènes pendant le reste de la matinée :1 heure 30
exemples de projets :
-concevoir et réaliser des « pubs » pour des albums
-concevoir, écrire et illustrer, imprimer et relier un album
-mettre en scène des sketches à partir de textes écrits
-lire, écrire et présenter des poèmes
-réaliser une BD en partant d'un récit ou inversement
-préparer une exposition sur les droits de l'enfant
-enquêter sur l'origine du nom des rues du quartier
-etc..

→ ….visant prioritairement **une accélération de l'apprentissage pour les élèves les moins expérimentés**

En cas de manque de personnel supplémentaire,
viser à la formation d'au moins un ou deux groupes de besoin de petite taille de 4 à 6 élèves pour les élèves les moins avancés.

Les étapes d'un MACLE

- Partir d'une évaluation bien conçue et analysée permettant de cerner très précisément les besoins des élèves
- Répartir les élèves dans des groupes de besoins
- Concevoir un programme d'activités pour chaque groupe

Un bon programmes comprend 3 types d'activités :

1-Activités centrées sur la compréhension des textes :
-Revoir que les différents types de textes exigent des modalités de lecture différentes ;
-Prendre conscience des difficultés rencontrées dans la compréhension d'un texte : traitement des substituts, notamment des pronoms, identification des personnages dans un dialogue, reconstruction de la chaîne des évènements etc..
-Saisir que ces difficultés peuvent être surmontées en revenant sur un passage une fois, deux fois, trois fois etc …
Pour les élèves les plus faibles, ces activités peuvent avoir lieu à partir de textes lus oralement par l'adulte.

2-Activités centrées sur :

- **l'appropriation du système orthographique :**
  ******entraînement au décodage*** (automatisation des conversions graphèmes/phonèmes ; règles de voisinage : c et g ne se prononcent pas de la même façon devant les voyelles ; relations graphophonologiques restées dans l'ombre :ain, oeu, gn,ill etc..
  *****entraînement à la lecture orthographique*** et à ses implications sur le plan du décodage (analogies orthographiques ; lecture directe de syllabes fréquentes ;découverte de la morphologie lexicale (bases, suffixes, préfixes)

- le traitement des groupes de mots et des phrases
*****entraînement à la lecture par groupes de mots***
*****compréhension de phrases ; rôle de la ponctuation en lecture ;rôle sémantique des marques syntaxiques*** et notamment des terminaisons en *ent*

3-Activités centrées sur la production de textes :
Plus les difficultés des élèves sont profondes et plus les activités de production de textes sont essentielles pour les élèves.
40% à 50% du MACLE doit être consacré à la production de textes.
Utilisation d'images séquentielles, dictée à l'adulte pour les plus faibles….
Les activités sont centrées sur :

-La structure narrative :
la production de textes :capacité à produire un récit de vie à la 3ème personne
*structures narratives :personnage principal/lieux/moment/début/évènements marquants/fin du récit/point de vue constant.

-Les aspects linguistiques de la production écrite :
*capacités à enchaîner logiquement et chronologiquement les phases successives.
*phases grammaticalement correcte
*désignation des personnages et des objets sans trop d'ambiguïtés lorsqu'ils le sont par un pronom

-La qualité des représentations orthographiques :
*écriture correcte des mots fréquents
*attitude de doute orthographique

-L'exécution matérielle des lettres en cursive : lisibilité/facilité d'exécution / enchaînement .
Copie lettre à lettre/groupes de lettres après groupes de lettres/mot après mot

Tableau synthétique des activités possibles dans le cadre d' un MACLE aux Cycle 2 et au Cycle 3

	Activités
(N) **Champ de la compréhension de textes**	**1-Ecouter,imaginer, dire, lire, raconter :** -Qui a raison (N1) -Récits en images, images en récit(N2) -Dire/Lire(N3) -Des histoires pour les petits (N4) **2-Utiliser des supports écrits divers et comprendre leur fonctionnements propres :** -Lire les journaux d'enfants (N5) -Se documenter (N6) -Visite chez le libraire (N7) **3-Identifier et résoudre des problèmes de compréhension :** -Méthodologie de la compréhension fine(N8)
(L) **Champ du travail sur les micro et mésostructures (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases)**	**1-Compréhension de phrases, ponctuation et morphosyntaxe :** -Compréhension de phrases : les fichiers lire(L1) -Ponctuation (L2) -Morphosyntaxe (L3) **2-Lecture par groupes de mots :** -Rétablir la segmentation prosodique (L4) -Suivre du doigt(L5) -Préparer la lecture à haute voix(L6) **3-Entraînement au décodage :** -Une syllabe peut avoir 3,4 ou 5 lettres (L7) -Cartons éclairs de syllabes (L8) -Utilisation de textes pré segmentés en syllabes (L9) **4-Mémorisation du lexique orthographique :** -Dictée recherche (L10) -Cartons éclairs de mots, de groupes de mots ou de phrases (L11) -Enseigner des stratégies de mémorisation de mots (L12) -Jeu du mémory (L13) -Jeu du pendu (L14) -Recenser des analogies (L15) -La dictée sans erreur (L16)
(R) **Champ de la production d'écrits**	-Le concours de la phrase la plus drôle (R1) -Les outils pour écrire (R2)

M.A.C.L.E.
Quels Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture et Ecriture ?

Champ : compréhension de textes

1-Ecouter, imaginer , dire, lire, raconter : les enfants sont mis en situation de réception d'un texte lu par un adulte.

Objectifs :
-favoriser une familiarisation par imprégnation avec « la langue dans l'écrit » (syntaxe, vocabulaire, mode d'énonciation)
-remettre les enfants en confiance avec le monde de l'écrit
-nourrir leur imaginaire
-les initier au plaisir des « beaux textes » choisis pour leurs résonances émotionnelles et leurs qualités linguistiques et plastiques.
-développer les compétences dans le maniement de la langue orale.

Fréquence : chaque jour et même 2 fois par jour, par exemple, en début et en conclusion d'un groupe de besoin.

Fiche N°1 : Qui a raison ?

Déroulement :
-Un album est choisi par l'enseignant de façon que son illustration soit redondante avec le récit écrit.
-Le maître dit le récit écrit sans montrer les illustrations.
- Il demande aux élèves d'écouter l'histoire, de « se faire le film de l'histoire dans leur tête » puis de la reformuler épisode par épisode.
-Des éléments peuvent différer entre plusieurs enfants. Le maître le fait remarquer.

Qui a raison ?

-On compare alors avec la version proposée par l'illustrateur : points communs et différences.
-Les élèves sont conduits à comprendre que le texte autorise toutes ces interprétations personnelles dès lors que des précisions ne sont pas données.

Fiche N°2 :Récit en images, images en récits

Déroulement :
-On choisit un album que tous les enfants connaissent bien pour l'avoir entendu raconter plusieurs fois par un adulte.
-On choisit les illustrations les plus représentatives des principales phases et on les photocopie.

-La tâche de l'enfant est de reconstruire la séquence narrative en remettant en ordre les illustrations et en disant le récit avec ses propres mots, image par image .
-On peut pour cela utiliser un porte-photos, ou un classeur.
-Un ou deux élèves sont invités à raconter oralement l'histoire au reste du groupe en s'appuyant sur cette série d'images. Soit celles-ci servent d'aide mémoire personnel, soit on les montre à l'assistance pour illustrer le récit oral.
-Cette activité peut servir de point de départ à des ateliers d'écriture : soit on recherche à réécrire la même histoire, soit on décide de lui donner une suite, de la transformer, de changer de point de vue, de la transposer dans un autre temps ou dans un autre lieu etc…

Fiche N°3 :Dire/Lire

Déroulement :
Variante 1 : *pour aider les élèves à comprendre en quoi consiste la lecture. Elle favorise également le progrès dans l'accès au langage oral et écrit.*

-sur plusieurs jours l'enseignant raconte plusieurs fois une même histoire (il ne la lit pas, il ne se sert pas directement du texte écrit). Les élèves peuvent donc sentir les variations de la forme.
-Puis cette histoire est dite 2 ou 3 fois en oralisant le texte écrit d'origine : la forme est alors toujours identique. Les élèves expérimentent ainsi implicitement la « langue dans l'oral » et la « langue dans l' écrit ».
-le même exercice est ensuite demandé aux élèves : dire une histoire de mémoire puis la dire à haute voix ; puis l'inverse.

Variante 2 : *pour amener les élèves à comprendre l'importance de la « poétisation de la parole ».*

-Le maître organise une fois par semaine par exemple, un « club poésie » où les élèves viennent dire et écouter des poèmes.
-La préparation des prestations individuelles peut se faire dans le groupe de besoins.
- Pour les élèves les moins avancés on peut chercher à ce qu'ils connaissent le poème par cœur (celui-ci est assez court) et qu'ils le mémorisent en s'appuyant sur le texte écrit (au moment de le dire, ils peuvent disposer du texte écrit, s'ils en ont besoin).

Variante 3 : *pour que la lecture alimente le langage oral.*

-Chaque jour, le maître organise un « lu pour vous » : un élève présente au groupe un article de journal ou un documentaire en relation avec l'actualité, ou avec les centres d'intérêt du groupe , ou un débat entre enfants et lit un extrait à haute voix.

2- Utiliser des supports écrits divers et comprendre leurs fonctionnements propres.

Objectifs :
-développer un comportement de « lecteur savant » :
*savoir se repérer dans un journal ou un magazine, utiliser un sommaire

* explorer une BCD, une bibliothèque… savoir y rechercher tel ou tel type de texte ;
*savoir « se mouvoir » sur un site internet pour rechercher des réponses à une ou des questions.

-faire prendre conscience que la diversité des écrits répond à la diversité des centres d'intérêts ou des besoins des lecteurs.
-comprendre les classements méthodologiques des ouvrages (auteurs, thématiques…)

Fréquence : de tous les jours à ponctuellement

Fiche N°5 : lire pour rechercher à partir des journaux d'enfants

Déroulement :
-La classe est abonnée à un ou plusieurs journaux d'enfants (exemples : « Mon quotidien » (CE2) ; « Le petit quotidien » (CE1) ; « Quoti » (de la fin de la GS au début CE1). : http://www.playbac-presse.com.
-Par ailleurs la classe dispose d'un fonds documentaire.

Variante 1 :
-Les enfants feuillettent librement le journal.
-Un moment est prévu en fin de séance pour échanger sur les lectures des uns et des autres.

Variante 2 : pour favoriser les apprentissages méthodologiques en documentation.
-Les élèves doivent repérer le plus rapidement possible la page et le paragraphe d'un livre où l'on trouvera la réponse à une question donnée.
-Dans un premier temps l'enfant dispose d'un seul ouvrage.
-Dans un second temps, on lui donne la même tâche alors qu'il dispose de plusieurs ouvrages mais un seul porte sur le thème concerné par la question.
- Progressivement on fait croître le nombre d'ouvrages.

Variante 3 :
-Les élèves ont participé à des ateliers techno où ils ont été amenés à utiliser des notices de montage ou un mode d'emploi.
-De même ils ont pu participer à des ateliers de cuisine.
-Ces activités sont le point de départ de projets de rédaction de notices ou de recettes et réaliser des menus des quatre coins de la planète (cycle 2 et 3).

Fiche N°7 : Lire pour rechercher à partir de visites de librairie ou de bibliothèques ou du rayon livres du super marché

Déroulement :
-Ponctuellement, on effectue la visite des rayons d'une librairie avec des objectifs méthodologiques de compréhension du système de rangement et de classement par collection par noms d'auteurs, thématiques etc...

3-Identifier et résoudre des problèmes de compréhension

Fiche N°8 : Méthodologie de la compréhension fine

Objectifs :

-amener les élèves à prendre conscience des sources possibles de difficultés de compréhension en lecture et à chercher les solutions pour y remédier.

Déroulement :
Face à un texte s'entraîner à se demander :
-Qui est l'auteur ?
-A quel genre appartient ce texte ?
-Sur quoi porte ce texte ?
-Où et quand se passe l'histoire ?
-Combien y a t'il de personnages ?
-Quels sont les interlocuteurs dans un dialogue ?
-Repérer qui ou ce qui est désigné par un pronom ou par un groupe de mots.
-etc..

Face à un texte on développe l'autocontrôle :
-à la fin de chaque paragraphe, est-ce qu'on arrive à résumer ce qu'on a lu ?
-à la fin de la lecture, est-ce qu'on arrive à donner un titre au texte et à le résumer avec ses mots ?

En plus :
-comprendre le rôle des inférences en amenant les élèves à ajouter des informations à celles qui sont déjà explicitement données c'est à dire « lire entre les lignes ».
Faire des exercices systématiques d'entraînement pour entraîner chaque compétence en compréhension telles les séances décrites par Jocelyne GIASSON 1990.

CHAMP :micro et mésostructures (graphèmes, syllabes , mots, groupes de mots, phrases)

Registre des activités :
Ce champ comporte 4 ensembles d'activités centrées sur les structures :
1-Compréhension de phrases, ponctuation, morphosyntaxe
2-Lecture par groupes de mots
3-Entraînement au décodage
4-Mémorisation du lexique orthographique

1-Compréhension de phrases, ponctuation, morphosyntaxe

Considérations préalables :
-La capacité à lire correspond à la capacité à construire le sens d'un texte.
- La reconnaissance de mots ou le décodage de syllabes ne sont que des composantes de cette compétence plus générale.
-Cependant, on peut considérer qu'un texte minimal est une phrase en contexte.
-Cela revient à considérer que la lecture de phrases peut constituer un entraînement utile à la lecture notamment pour de très faibles lecteurs.
-Il ne s'agit pas de les limiter à la lecture de phrases mais cela les aide à progresser dans la lecture de textes plus conséquents.
-Par ailleurs c'est dans les activités d'écriture qu'on les aide à prendre en compte explicitement la ponctuation et la morphosyntaxe (accords en genre et en nombre)

Fiche L.1 : Compréhension de phrases :Les fichiers Lire

Déroulement :

-Matériel édité par PEMF 06376 Mouans-Sartoux Cedex. Site internet : http://www.pemf.fr
-Ce matériel comporte 4 séries de 48 fiches.
-Chaque série correspond à un niveau de lecture ;
-Chaque fiche est composée d'un recto et d'un verso.
-Au recto se trouve une illustration présentant une situation et plusieurs phrases possibles se rapportant à cette situation.
-Une seule de ces phrases et la bonne.
-L'élève doit la cocher.
-Au verso se trouve la correction.

-Le matériel de niveau 1 est adapté aux élèves de CE1 en grande difficulté.
-Pour les élèves très faibles lecteurs de CE2 les niveaux 2 et 3 sont encore utiles.
-Les fiches étant autocorrectives, ce matériel peut être utilisé de manière autonome.
-Un atelier tournant pour deux élèves peut aussi être utilisé, voire un jeu à deux contre deux ce qui oblige les élèves du même groupe à se mettre d'accord sur le choix d'une réponse.

Fiche L.2 : La Ponctuation

Déroulement:

-Demander aux élèves de rétablir la ponctuation dans un texte où l'on a supprimé les points, virgules et majuscules de début de phrases.

Exemple :

sur les autoroutes franciliennes il y a eu hier du matin très tôt jusqu'au soir très tard d'interminables bouchons annoncés depuis trois semaines la grève des cheminots celle du métro et celle des bus de la RATP n'ont pas découragé les Parisiens d'aller à leur travail pour aggraver les choses les mauvaises conditions météo ont provoqué de nombreux accidents vers 8H15 la sécurité routière annonçait 510 Km d'embouteillages en Ile- de- France le soir certaines personnes auraient mis plus de quatre heures pour rentrer de leur travail

Sur les autoroutes franciliennes, il y a eu hier, du matin très tôt jusqu'au soir très tard, d'interminables bouchons. Annoncés depuis trois semaines, la grève des cheminots, celle du métro et celle des bus de la RATP n'ont pas découragé les Parisiens d'aller à leur travail. Pour aggraver les choses, les mauvaises conditions météo ont provoqué de nombreux accidents : vers 8H15, la sécurité routière annonçait 510 Km d'embouteillages en Ile- de- France. Le soir, certaines personnes auraient mis plus de quatre heures pour rentrer de leur travail !

Conseils :

Pour faciliter la tâche :

-On peut proposer un texte écrit par un autre enfant et dont on a ôté la ponctuation.
-On peut permettre de faire des essais successifs sur un ordinateur
-On peut indiquer à l'avance le nombre de points qu'il faut rétablir (de phrases qu'il faut faire apparaître), de virgules qu'il faut ajouter.
-S'assurer que tous les élèves ont bien compris ce qu'est une phrase.

Fiche L.3 : La morphosyntaxe

2 types d'exercices possibles pour travailler la morphosyntaxe :

1-Exercices de correction de phrases
2-Exercices d'interprétations de phrases

1-Exercice de correction de phrases

.déterminer s'il faut marquer un accord et de quelle manière.

	chats		voisin	mangent		croquettent
les	chat	de la	voisine	mange	des	croquette
	chatte		voisines	manges		croquettes

2-Exercice d'interprétation de phrases

.sélectionner l'image parmi deux ou trois qui correspond à ce qui est écrit

Julie va au restaurant avec ses deux amies.

Pour le dessert, elles mangent une pomme.

C'est le chien des voisins qui hurle.
C'est le chien des voisins qui hurlent.

2-Lecture par groupes de mots

Fiche L.4 : Rétablir la segmentation prosodique

Amourack entendit soudain des bruits de galop. Tournant la tête, il vit un grand pur sang blanc qui courrait vers lui le long de la rivière. Ce n'était pas un cheval sauvage, puisqu'il était harnaché d'une couverture jaune. Venait-il juste avant de faire tomber son cavalier d'une ruade imprévue ? Celui-ci avait-il été blessé par un brigand ou par un Huron ? Ou même tué ? Pourtant, Amourack n'avait entendu aucun coup de fusil ni aucun cri… seulement le vent dans les cimes des érables.

Amourack / entendit soudain / des bruits de galop ./ Tournant la tête , / il vit / un grand pur sang blanc / qui courrait vers lui / le long de la rivière. / Ce n'était pas / un cheval sauvage, /puisqu'il était harnaché / d'une couverture jaune. / Venait-il / juste avant / de faire tomber/ son cavalier / d'une ruade imprévue ? / Celui-ci / avait-il été blessé / par un brigand / ou par un Huron ? / Ou même tué ?/ Pourtant, / Amourack n'avait entendu / aucun coup de fusil / ni aucun cri…/ seulement le vent / dans les cimes des érables./

3-Entraînement au décodage

Fiche L.7 : Une syllabe peut avoir 3, 4 ou 5 lettres.

Démarche :
-Amener les élèves qui en ont besoin à remarquer que pour écrire une syllabe, le français utilise tantôt :

2 lettres : **ca**fé
3 lettres : chan**son**
4 lettres : tra**vail**
5 lettres : blan**cheur**

-Pour cela on peut partir d'une liste de mots que les élèves savent lire et qui inclut les prénoms des élèves contenant de 1 à 3 syllabes.
-Pour chaque mot on fait apparaître la segmentation syllabique par une accolade.
-Par ailleurs, on a préparé des cartons collectifs sur lesquels sont écrits les syllabes isolées provenant de ces mêmes mots.

pa chan blan tin vail son cheur

-Faire prononcer toutes ces syllabes.
-Ensuite, faire lire aux élèves des syllabes construites avec les premières lettres des syllabes de ce stock : par exemple, avec « vail » en masquant les lettres finales on a « va » ou « vai ». On a ainsi le « bla » de « blan » ; le « ti » de « tin » etc..
-On conclut que pour savoir jusqu'où va une syllabe, il faut toujours « aller plus loin à droite ».

Fiche L.8 : Cartons éclairs de syllabes

Démarche :
-Utiliser les cartons collectifs de syllabes confectionnés pour l'activité L.7 auxquelles on ajoute un stock d'autres syllabes.
- Le maître annonce qu'il s'agit d'apprendre à mieux décoder « en prenant souvent plus de deux lettres ».
-Il montre chaque carton pendant une seconde de façon à ce que les élèves ne puissent pas s'engager dans un décodage lettre à lettre mais sont obligés de mémoriser les lettres aperçues avant de pouvoir prononcer la syllabe correspondante.
-Ceci crée une habitude qui sera réinvestie ensuite dans la lecture de mots.

Fiche L.9 : Utilisation de textes présegmentés en syllabes

Déroulement :
-L'enseignant a préparé des supports dans lesquels le texte à lire figure deux fois sur la même page.
-L'élève lit le texte non segmenté pour le comprendre.
-Dès qu'il hésite sur un mot, il peut utiliser le texte d'aide : il va chercher le mot qui lui pose problème sur la ligne correspondante. Il sait que l'alternance des caractères maigres et des caractères gras représente la segmentation du mot en syllabes orales, ce qui lui permet de le prononcer plus facilement.

- On peut numéroter les lignes pour faciliter l'appariement entre une ligne donnée cible et la ligne correspondante du texte d'aide. Utiliser l'alternance des caractères gras et maigres est meilleur que la segmentation avec des barres ou des espaces qui brisent l'unité des mots.

L'invention du cinématographe
Les spectateurs des films d'aujourd'hui consomment le cinéma comme n'importe quel autre produit banal.
Ils ne s'étonnent plus de pouvoir observer, sur un écran, des images animées plus vraies que nature. Et pourtant, lors des premières projections en noir et blanc, on sait que des spectatrices furent victimes d'évanouissements. Des moralistes et des prêtres considérèrent que les frères Lumière venaient d'inventer une machine diabolique, une machine à illusions….

L'in**ven**tion du ci**né**ma**to**graphe
Les spec**ta**teurs des films d'au**jour**d'hui con**somment** le ci**né**ma comme n'im**por**te quel au**tre** pro**duit** ba**nal**.
Ils ne s'é**tonnent** plus de pou**voir** ob**ser**ver, sur un é**cran**, des i**mages** a**ni**mées plus vraies que na**tu**re. Et pour**tant**, lors des pre**mières** pro**jec**tions en noir et blanc, on sait que de spec**ta**trices furent vic**times** d'é**va**noui**sse**ments. Des mo**ra**listes et des prê**tres** considé**rèrent** que les frères Lu**mière** ve**nai**ent d'in**ven**ter une ma**chine** dia**bo**lique, une ma**chine** à **illu**sions….

Remarques :
-C'est la syllabe orale ou « syllabogramme » qui est ici privilégiée plutôt que la syllabe orthographique.
-C'est sous cette forme là qu'un enfant entend habituellement un mot : ex. ma/chine et non ma/chi/ne.
-Cela dit, il faut noter que la segmentation syllabique d'un mot peut être différente selon que ce mot est en contexte ou qu'il est isolé.
ex. :
le mot « carte » se prononce « kart » s'il est isolé
mais « car/te » si je dis « carte bleue »

4-Mémorisation du lexique orthographique

Fiche L.10 : Dictée recherche

Déroulement :
-L'enseignant a préparé une phrase dont tous les mots ou presque figurent dans des textes affichés ou dans les cahiers des élèves et qu'ils peuvent très facilement retrouver.
-L'enseignant dicte la phrase.
-Les élèves savent qu'ils peuvent retrouver ces mots dans les affichages ou dans leurs cahiers.
-Juste avant de dicter la phrase, le maître l'énonce et demande aux élèves de la répéter.
-Pour chaque mot ou groupe de mots, l'enseignant demande aux élèves s'ils savent l'(es) écrire ou, sinon, où on peut les retrouver pour les copier.
-On passe ensuite à la dictée. Au cours de la dictée, l'enseignant rappelle plusieurs fois la possibilité de retrouver les mots sur les affichages.
-C'est l'enseignant qui fait la correction.

Observations :
-Quand les enfants ne sont pas lecteurs, il convient que la phrase comporte 60% à 70% de mots très connus, pour permettre à tous les enfants de la relire aisément.

-On peut demander aux enfants de souligner les mots qu'ils n'ont pas écrits de mémoire.
-Ce type de dictée permet aux élèves de comprendre comment s'y prendre pour écrire des textes comportant des mots déjà vus.
-Cette dictée permet aux élèves de s'approprier les textes qui servent de « bases de données orthographiques ».

Fiche L.11 : Cartons éclairs de mots, groupes de mots ou de phrases.

-Idem cartons éclairs de syllabes
-Il s'agit d'une tâche de lecture rapide de mots, groupes de mots ou phrases
-Possibilité d'utiliser Idéographix.

Fiche L.12 : Enseigner des stratégies de mémorisation de mots

Déroulement :
-L'enseignant choisit un mot qui devra être mémorisé par les élèves.
-Le sens de ce mot est connu d'eux.
Exemple : sorcière.
-L'enseignant écrit le mot au tableau en script. Cela facilite l'épellation.

Méthodologie en 5 étapes :

1- Compter le nombre de lettres. (Ce nombre peut servir de contrôle lors de la restitution).
2-Epellation
3-Analogies orthographiques(on cherche si ce mot comporte des groupes de lettres qu'on a déjà vues dans d'autres mots).Et on montre ou fait montrer ces mots, on ne se contente pas de les nommer.
« Sor » comme « sortie » ; « tière » comme « laitière »
4-Visualisation mentale :
- L'enseignant demande aux élèves de mettre tout le mot dans leur tête et de dire les lettres « qu'ils voient dans leur tête » (le modèle est caché).
-Pour stimuler la visualisation mentale, le maître peut écrire le mot sur un carton puis il le tourne de façon à être le seul à le voir.
-Il dit aux élèves : je vois le mot « sorcière ». Quelles sont les lettres que je vois ?
5-Syllabogrammes
-L'enseignant demande combien il y a de syllabes dans le mot « sorcière » ? 2 syllabes.
-Le mot est écrit au tableau.
-Souligner chaque syllabe sur le mot.
-Le maître demande aux élèves s'ils peuvent mettre dans leur tête la première syllabe puis la seconde.

Fiche L.15 : Recenser des analogies

Déroulement :
-Les élèves sont encouragés à observer des analogies orthographiques : laitière/sorcière
sortie/sorcière
-Proposer une « chasse aux analogies » :
*les élèves sont invités à parcourir rapidement du regard l'ensemble des textes familiers
*ils cherchent si d'autres mots contiennent les mêmes suites de lettres.

Fiche L.16 : La « Dictée sans erreur »

Objectif : consolider l'orthographe lexicale
Déroulement :
-La dictée a été préparée la veille.
-Les principales difficultés ont été repérées par les élèves.
-Pour chaque difficulté on s'est efforcé de trouver un moyen de mémoriser l'orthographe du mot qui pose problème :

.Rapprochement avec des dérivés : laid/laide/laideur
.Règles de dérivation :
exemple : magique /magicien ;électrique/électricien ; informatique/informaticien..
.Usage d'analogies orthographiques : volaille/paille/caille/muraille/maille etc..

-Au moment de la dictée, les élèves disposent du texte de celle-ci. Ce texte est imprimé au verso de la feuille sur laquelle ils vont écrire.
-Au CE2 les textes ont une cinquantaine de mots.
-L'élève dispose de 3 scores :

- nombre de mots soulignés
- nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale
- nombre d'erreurs d'orthographe lexicale

Observations :
-Cette dictée ne perturbe pas l'acquisition de l'orthographe (« bon patron correct orthographique »).
-Cette dictée favorise l'acquisition de l'orthographe : représentation mentale plus analytique de l'orthographe des mots pour les mettre en mémoire.
-Pour la correction, il est déconseillé d'échanger les copies (les erreurs des uns peuvent parasiter la mémoire orthographique des autres).

Les types de textes :
-Le texte comporte des mots fréquents que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans des lectures (Nina Catach, 1984).
-Le texte doit être « accrocheur » pour les élèves.

Bébé parle
On ne sais pas bien coment cela comence, mais voici qu'un jour, alors qu'il contample le soleil ou la lampe, ou le feu, l'enfant se mais à parler. On appèle cela gazouiller. Ce n'est pas encore des syllabe. C'est à peine des son. C'est lumineux et tremblant. C'est indécis comme un rayon de soleil au matin. C'est comme un ruisseau qui passe sur des cayou. C'est aussi comme un oiseaux qui chante sans cesse, tout simplement parce qu'il est en vie.

Nombre de mots soulignés : 10
Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale : 6
Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale : 5

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Combinatoire **Discrimination perceptive** **Image globale du mot**	▪ Synthèse : sur les graphies d'un son, sur les valeurs d'une lettre. ▪ Repérage d'un mot dans une liste, dans un texte... ▪ Lire de façon non linéaire. ▪ Closure dont les mots sont fournis parmi d'autres qui leur ressemblent. ▪ Repérage d'un intrus dans une liste. ▪ Repérage d'erreurs dans une liste, dans un texte. ▪ Reconnaissance de mots donnés partiellement, seuls, dans une liste ou dans un texte ...	▪ Repérer un mot dans une liste, dans un document… ▪ Repérer un intrus. ▪ Lire un texte fléché ▪ Lire des calligrammes ▪ Lire des listes de mots ou un texte avec des points de fixation. ▪ Associer. ▪ Remettre en ordre les lettres de mots connus donné ou non. ▪ Repérer et corriger une erreur dans une phrase ou un texte. ▪ Closure avec mots fournis ▪ Closure dont les mots sont écris en partie ▪ Mot pirate	▪ Exercices de discrimination perceptive sensorielle : ouïe, goût, toucher… ▪ Jeux sur l'image, ressemblances, différences, intrus, objets cachés… ▪ Tris mathématiques ▪ Reproduction de frises… Constituée d'un anagramme simple existant dans la langue, toujours dans un contexte éclairant. A repérer, supprimer ou remplacer.

Comment amener les enfants à se rendre compte des procédures mentales qu'ils utilisent lors d'un travail en petit groupe ?

Les questions restent ouvertes et portent sur le « comment » et non sur le « pourquoi ».

Lors de la mise en route de l'activité :

- Que voyez-vous ?
- A quoi cela va-t-il servir selon vous ?
- A quoi pensez-vous lorsque vous voyez cela ?
- Racontez-moi ce qui s'est passé dans votre tête ?

Si l'enfant n'arrive pas à répondre, il est possible de proposer des pistes :

- As-tu vu des images ou un film dans ta tête ? Laquelle ? As-tu entendu une voix ou une autre voix, tu veux bien essayer de nous dire comment elle était ?

Lors de la recherche sur le sens de l'activité :

- Qu'est-ce que cela va vous permettre d'apprendre de nouveau selon vous ?
- Que savez-vous déjà faire pour réaliser cela ?
- Comment va-t-on s'y prendre ?
- Comment allez-vous vous organiser pour cela ?
- Quels sont les astuces auxquelles vous pensez ?
- Y-a-t-il des pièges ?

Lors de la phase de recherche, tout seul, à deux :

- Que faut-il faire avec ça ?
- Quand as-tu fait quelque chose comme cela avant ?
- Comment vas-tu t'y prendre ?
- Comment sais-tu que ce que tu as fait est réussi ?
- Qu'as-tu voulu faire ?

Lors de la synthèse :

- Que pensez-vous de leur travail ?
- Comment avez-vous fait ?
- Avez-vous utilisé les aides ? Lesquelles ?
- Que vas-tu dire à toute la classe ?
- Penses-tu que cela va pouvoir les aider ? En quoi ?

Développer la capacité à apprendre

Donner aux élèves l'occasion de développer cette capacité selon trois axes :

1. **Capacité à concevoir, à énoncer un projet d'apprentissage.**

- Cibler un objectif précis d'apprentissage : «ce que je veux apprendre ; ce que je vais être capable de faire» ;
- Envisager la démarche : activités, circonstances : «comment je vais m'y prendre, avec qui... » ;
- Préciser les critères permettant d'évaluer le résultat : «j'aurai réussi si je parviens à...».

2. **Capacité à réaliser le programme de travail.**

- Capacité à organiser son temps (tableau de bord) ;
- Capacité à rechercher des informations ;
- Capacité à traiter les informations ;
- Capacité à mémoriser ;
- Capacité à réutiliser (à s'entraîner, à appliquer, à réinvestir) ;
- Capacité à coopérer.

3. **Capacité à améliorer sa démarche d'apprentissage.**

- Capacité à communiquer sa démarche ;
- Capacité à évaluer le résultat ;
- Capacité à relier le résultat et la démarche ;
- Capacité à corriger, améliorer la stratégie.

Il y a **difficulté d'apprentissage** s'il y a :

- Capacité réduite à énoncer, à concevoir (objectif, démarche) ;
- Capacité réduite à réaliser le programme établi ;
- Capacité réduite à développer des attitudes favorables à l'apprentissage (à l'égard de soi-même, de l'objet, de la situation, de l'environnement) ;
- Capacité réduite à analyser ses essais (améliorer la réponse, se donner une méthode de travail, se centrer sur la relation entre démarche et résultat).

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Prise d'indices Orthographiques	▪ Exploitation des accords simples, des marques de genre et de nombre, etc. ▪ Fabriquer ou trouver des exercices : - puzzle, - itinéraires - lignes en désordre (mastic), - closure orthographique, - closure avec choix entre plusieurs mots, - texte incomplet (certains groupes sont enlevés et donnés à part), - association (questions / réponses, par exemple), dont la réalisation dépendra de la prise d'indices...	▪ Réécrire une phrase en changeant le genre ou le nombre d'un nom. ▪ Choisir entre les deux mots celui qui convient dans la phrase. ▪ Souligner, entourer dans une phrase, un texte court, toutes les marques (mots/lettres) du pluriel. ▪ En choisissant un mot dans chaque colonne, construire une phrase ayant un sens et correctement orthographiée. ▪ Identifier et repérer les marqueurs grammaticaux et orthographiques qui ont une incidence sur le sens. ▪ Closure à choix : en s'appuyant sur ces marqueurs, choisir parmi une liste de mots proposés celui qui convient dans le texte. ▪ Remettre des lignes dans l'ordre en prenant en compte ces marqueurs. ▪ Déduire, dans un texte-devinette, « qui parle ? », « à qui on s'adresse ? », « de qui l'on parle ? » en s'appuyant sur les marqueurs. ▪ Repérer un intrus : mot, phrase, ligne pirate…	▪ Rôle important attribué à l'orthographe dans toutes les activités de la classe, sans pour autant la dramatiser. ▪ Exercices de mémoire visuelle. ▪ Exercices d'observation, d'attention, de rigueur. ▪ Développer l'esprit critique. ▪ Jeux avec les mots, jeux avec les graphies… En observant les accords, choisir parmi les mots proposés celui qui convient dans le texte.

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Prise d'indices de ponctuation	▪ Exploitation de la ponctuation, ▪ Fabriquer ou trouver des exercices pour mettre en évidence le rôle de la ponctuation lors de la prise de sens. ▪ Remettre en ordre des lignes, des dialogues où majuscules et signes de ponctuation jouent un rôle déterminant. ▪ Closures où les indices de ponctuation sont importants pour rétablir les mots effacés.	▪ Mettre un point là où il en faut ▪ Choisir entre un point et un point d'interrogation. ▪ Ajouter un point et une majuscule afin de faire deux phrases. Trouver toutes les solutions possibles et dire dans quel cas le sens est le plus vraisemblable. ▪ Retrouver l'ordre d'un texte en s'appuyant sur des indices de ponctuation. ▪ …	▪ Attention spéciale portée à l'écrit et au rôle joué par la ponctuation. ▪ Enquête sur le rôle particulier de la ponctuation dans la bande dessinée. ▪ …

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Anticipation immédiate : automatismes contextuels	▪ Travail sur les clichés culturels, les jeux de mots, les expressions figées. ▪ Exercices sur le champ lexical, recherche d'intrus. ▪ Closure classique dont les effacements sont aisément anticipables. ▪ Closure avec choix entre deux mots. ▪ Lignes à remettre en ordre (mastic). ▪ Remise en ordre de mots intervertis dans un texte... ▪ Saisir le sens et le rôle des mots. ▪ Homonymes, synonymes, antonymes, champ lexical. ▪ Mots pirates.	▪ Compléter une phrase pour retrouver une expression représentée par un humoriste sur une illustration. ▪ Chaque liste représentant une famille de mots, trouver l'intrus qui se cache dans la liste. ▪ Choisir la suite d'un texte parmi trois proposées. Justifier son choix. ▪ Poursuivre oralement ou par écrit une comptine. ▪ Raconter ou écrire la suite d'une histoire, en respectant la manière dont elle est construite (récit à structure répétitive). ▪ Repérer, le plus rapidement possible, dans un ensemble de mots celui qui n'appartient pas au groupe. ▪ Proposer un petit paragraphe dans lequel on a placé un « intrus ». Même chose avec un paragraphe « intrus ».	▪ Remettre en ordre des séquences chronologiques ▪ Dessins et frises ▪ Exercice de la mémoire : comptine, ritournelles, rengaines…

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Anticipation plus globale, mettant en jeu la mémorisation de ce qui a déjà été lu	▪ Notion d'indice ▪ Jeux e déduction (traces, empreintes…) ▪ Devinettes, jeux de portrait… ▪ Jeux de lettres (pendu, master mind, mots croisés…) ▪ Remise en ordre de récits, de recettes, de courts dialogues... ▪ Retrouver oralement ou par écrit un fragment (début, fin, milieu) déduit des informations fournies par le contexte donné. ▪ Remise en ordre d'images, de vignettes de BD. ▪ Closure impliquant une lecture préalable attentive de tout. ▪ Classer, mémoriser des mots, des phrases. ▪ Reconstituer un texte : s'appuyer sur les mots-clés comme éléments forts d'une structure d'ensemble qu'est le texte : ➢ Lire un texte et le mémoriser. ➢ Retrouver les mots qui ont été effacés. ➢ Aide : les définitions des mots effacés.	▪ Associer, à partir d'un indice, les éléments de deux listes. Justifier. ▪ Observer une illustration en déduire une chronologie. ▪ Colorier un dessin en respectant les indications données. ▪ Retrouver une lettrine dans un alphabet à partir de sa description. ▪ Classer des mots par thématique ou par ressemblance graphique. ▪ Prendre une commande. ▪ Lire une phrase. Puis, sans la relire, la retrouver parmi plusieurs phrases très proches.	▪ Suite logique d'images à replacer en ordre. ▪ Interpréter une suite sonore. ▪ Activités dans d'autres disciplines du type « situations problèmes ». ▪ Logique à mettre en action dans des situations de la vie pratique. ▪ …

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Compétences logiques	▪ Prise d'indices pour construire le sens : - Petit texte ou phrase devinette. - Association vignettes de BD et bulles correspondantes. ▪ Association textes et images...le texte...	▪ Prendre en compte les indices contenus dans des images pour retrouver l'ordre des vignettes. Justifier.. ▪ Texte-devinette : lire un texte et deviner de quel animal, personnage on parle. Justifier. ▪ Remettre en ordre les lignes d'un texte court. ▪ Remettre en ordre les différentes parties d'un texte. Justifier. ▪ Retrouver la ligne qui a été ajoutée et qui est en contradiction avec le texte. ▪ Retrouver ce que peuvent être les parties d'un textes qui ont été supprimées. ▪ A partir d'une planche de BD. Imaginer ce que peuvent se dire les personnages. ▪ A partir d'une planche de BD, imaginer la situation représentée par chaque vignette dont seuls le décor et les bulles ont été conservés.	

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Mise en place de structures linguistiques	▪ Activités de structuration de la langue : travail autour des outils de la langue. ▪ Activités de réduction, déplacement, permutation, expansion, commutation. ▪ Manipulations grammaticales, implicites et explicites. ▪ Imprégnation par des lectures par l'adulte. ▪ Réinsertion à leur place de verbes introduisant les répliques d'un dialogue. ▪ Closure spécifique portant sur une structure grammaticale (négation, interrogation, relatifs, connecteurs, déterminants, pronoms...). ▪ Puzzle, remise en ordre de lignes, dont la réalisation dépend de ces automatismes syntaxiques...	▪ Proposer des phrases ayant en commun un même corpus de mots. Quelles différences présentent ces phrases aussi bien du point de vue des outils de la langue que du sens ?. ▪ Texte de closure spécialisé : retrouver les mots grammaticaux. ▪ Texte de closure spécialisé à choix : choisir parmi les trois choix le déterminant qui convient dans le contexte. Justifier le choix. ▪ Indiquer ce que représente un pronom dans un texte. ▪ Souligner, entoure, surligner tous les mots qui désignent un personnage dans un texte. ▪ Réécrire le texte comme si c'était le personnage qui racontait l'histoire. ▪ Dans un dialogue, trouver qui parle et replacer les groupes de mots à leur bonne place (ex. : dit le roi, répondit le jardinier) ▪ Choisir la suite d'un texte parmi les trois proposées. Justifier. ▪ Choisir parmi trois ou quatre propositions celle qui correspond au sens d'un par rapport à son contexte. Justifier. ▪ …	▪ Imprégnation par la langue de l'adulte, lors de toutes les activités de classes. ▪ Rencontre variées et riches avec des utilisations diversifiées de la langue. ▪ Mise en place de débats, d'espaces de parole permettant à l'élève de s'exprimer, d'argumenter, de communiquer entre eux et avec l'adulte…

Type de compétences	Types d'activités en situation de lecture /écriture	Exemples d'activités	Autres activités dans la classe
Elargissement de la culture, particulièrement de la culture textuelle	▪ Tri de textes de types différents, à partir d'indices typographiques. ▪ Capacité à reconnaître dans quel(s) type(s) de documents on peut trouver tel ou tel renseignement... ▪ Activités de lecture sur des supports divers. ▪ Lecture magistrale de textes de tons et de formes variés. ▪ Toutes les activités de la classe : jeux, enquêtes, sorties, correspondance scolaire, mathématiques, sciences, technologie, histoire, géographie... Saisir le sens et le rôle des mots. Homonymes, synonymes, antonymes, champ lexical.	▪ Trier, classer, caractériser, des textes de types, de genres, de tons différents (genres, caractéristiques structurelles, caractéristiques linguistiques). ▪ Tri de textes, uniquement à partir du surtexte (présentation, mise en page, typographie…). ▪ Ranger, classer, retrouver des livres dans la BCD. ▪ Dire dans quel livre on peut retrouver telle ou telle information, à quel ouvrage s'adresser en fonction d'objectifs précis de lecture. ▪ Rallye BCD ▪ Repérer dans un texte les indices d'époque, de lieu, de ton… ▪ Utiliser des textes et des supports variés ▪ Repérer puis utiliser des stratégies de mise en œuvre pour lire ces textes. ▪ Mots pirates : ➢ Repérer, le plus rapidement possible, dans un ensemble de mots celui qui n'appartient pas au groupe. ➢ Proposer un petit paragraphe dans lequel on a placé un « intrus ». Même chose avec un paragraphe « intrus ». ▪ Tous les exercices qui portent sur les synonymes, les antonymes, les homonymes : ▪ Les repérer dans une liste de mots (hrizontale ou verticale). ▪ Les mots étiquettes : on propose une liste importante de mots qu'il faut arriver à regrouper en différents ensembles.	▪ Apprentissage structuré et systématique de la typologie des écrits, associé à des outils de réécriture et d'auto-évaluation. ▪ Variété et richesse des textes afin d'élargir au maximum les curiosités et les centres d'intérêts des élèves. ▪ Reconnaître la richesse de connaissance contenue dans les livres. ▪ Impliquer les élèves dans l'exploitation, le développement, la prise en charge de la BCD. ▪ Lectures par l'adulte.

REGROUPEMENT : LES NON LECTEURS

Très faibles et non lecteurs

Grande difficulté dans l'accès au contenu linguistique et syntaxique d'un texte

- score très faible dans la reconnaissance de mots isolés et de décodage de pseudo-mots
- ne compensent pas par des appuis sur d'autres indices (macrostructures, illustrations…)
- ne parviennent pas à construire le sens global des textes
- difficultés de compréhension à l'oral

- ❑ Activités centrées sur la phrase
  - Ponctuation
  - Lecture par groupe de mots
  - Prise en compte des indices morphosyntaxiques
  - Utilisation du fichier LIRE (PEMF)
  - Activité de production de phrases (écrire une phrase et lire celles de ses camarades)

- ❑ Activités centrées sur le mot
  - Enrichissement du lexique orthographique
  - Sur les mots très fréquents
- ❑ Activités centrées sur la syllabe
  - Identification immédiate de la syllabe sans passer par la fusion des phonèmes
  - Recherche d'une grande familiarité avec les graphèmes complexes
- ❑ Activité de production de petits albums à partir d'images séquentielles.
- ❑ Maîtrise de la trame narrative, en écriture et en lecture, en lecture par l'écriture.

REGROUPEMENT : LES FAIBLES ET TRES FAIBLES LECTEURS

Faibles lecteurs

Des performances faibles dans :

- la reconnaissance des mots isolés
- décodage de pseudo-mots
- ne décodent que s'il s'agit d'une orthographe simple (café, vélo, caméra…)
- les mots comportant des graphèmes complexes
- ils "bricolent"
- construisent un sens acceptable s'il s'agit de textes évoquant des univers familiers
- ne parviennent pas à établir toutes les informations explicites
- parfois contresens

Au niveau de la lecture orale :

- hésitante ou ânnonante (buttent sur de nombreux mots)
- parfois erronée
- lecture reposant sur le devinement à partir de mots fréquents reconnu plus ou moins globalement
    - à partir de la reconnaissance du type d'écrits
    - à partir d'indices sémantiques fournis par les illustrations

Type d'activités

Développement des compétences de compréhension en lecture

- ❑ développer le traitement sémantique (sans en rester aux informations explicites)
- ❑ lecture par groupe de mots
- ❑ prise en compte des informations apportées par les marques syntaxiques
- ❑ traitement de la pronominalisation
- ❑ les substituts du nom (rechercher le référent)
- ❑ exercices à partir de jeux (cf. Yack Rivais)

Développement des performances dans l'accès au lexique

- ❑ cf. lecteurs faibles et non lecteurs

Développement des compétences en production écrite

- ❑ production de petits albums à partir d'images séquentielles (images mises dans l'ordre séquentiel, histoire produite oralement, puis écrite collectivement à l'aide d'un traitement de texte).

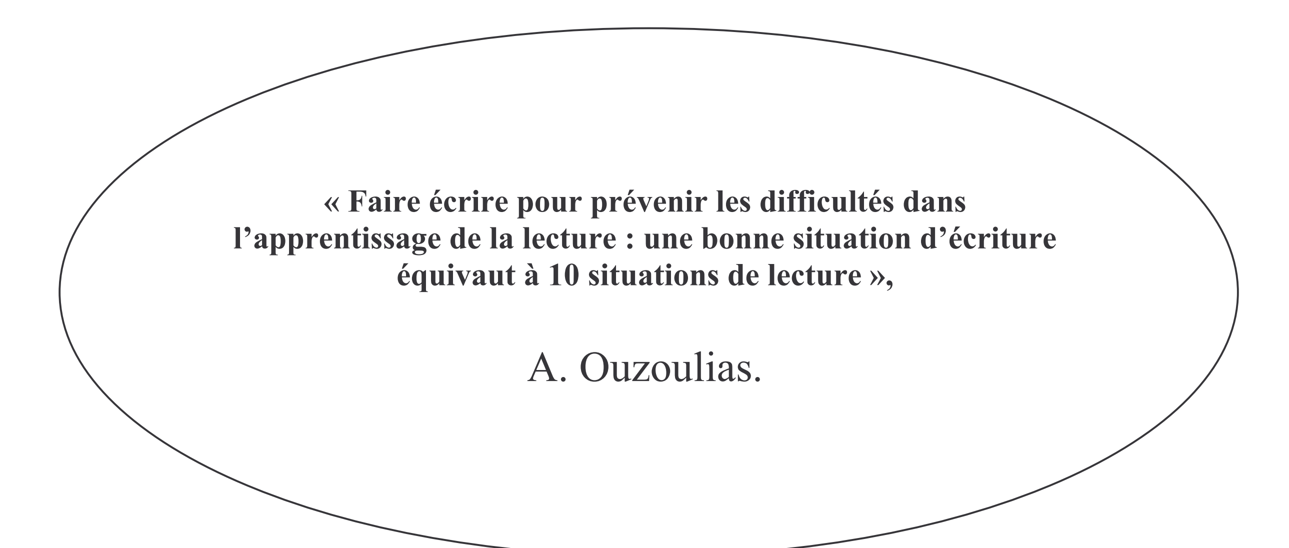
L'ORTHOGRAPHE AU SERVICE

DE LA LECTURE AU CYCLE 2

Document de travail proposé par l'équipe de circonscription d'Angoulême Sud
Octobre 2006

Documents de références :

- Les travaux de M. Ouzoulias :
    - « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire », collectif, éd ; Retz, 2004
    - « Favoriser la réussite en lecture, les MACLÉ », André Ouzoulias, éd ; Retz, 2004
- Conférence de M. Ouzoulias à l'IUFM d'Angoulême, le 12/10/05 : « l'entrée dans l'écrit au cycle 2 »
- Le DVD, « Apprendre à lire », Ministère de l'Education Nationale, 2006
- « Lire au CP » et « Lire au CP (2) », documents d'accompagnement des programmes.



L'équipe de Circonscription (plus spécialement les Conseillers Pédagogiques) propose à votre intention ce document, dans la perspective de la venue de M. André Ouzoulias.

Il vise d'une part à vous fournir des pistes pédagogiques utilisables d'ores et déjà en classe et d'autre part à préparer de façon efficace la conférence de notre intervenant.

Merci d'avance pour votre investissement dans ce travail.

Roger Giroux
IEN de la circonscription d'Angoulême Sud

Sommaire :

1 - Ce que nous dit André Ouzoulias

« …La lecture orthographique donne un accès immédiat à des informations sémantiques (par exemple, la signification du mot « *sot* » et sa nature syntaxique sont différentes de celles de « *seau* » ou de « *saut* »). Cela soulage d'autant les autres traitements (calcul syntaxique et intégration progressive des informations de nature sémantique), ce que corrobore le fait que les bons orthographieurs sont très exceptionnellement de faibles lecteurs (ce qui ne veut pas dire que les bons lecteurs soient nécessairement bons orthographieurs).
Moins séquentielle, plus rapide, plus sémantique, plus efficiente que le décodage, la lecture orthographique devrait être un objectif majeur de l'école élémentaire…»

Les activités qui suivent doivent aider les élèves à mettre en mémoire l'orthographe des mots les plus fréquents :

Voir liste des 45 mots les plus fréquents dans « lire au CP », fiche E5, page 45.

2 – Ce que l'on peut mettre en œuvre dans nos classes *(d'après A. Ouzoulias)*

Objectif : mettre en mémoire l'orthographe des mots les plus fréquents.

Dictée Flash : cartons éclairs, de mots, de groupes de mots ou de phrases à reproduire après une lecture rapide (le texte est connu préalablement des élèves).

Enseigner des stratégies de mémorisation de mots :
Description : mots présentant un intérêt pour les productions d'écrits à venir. L'élève doit pouvoir écrire en cursive le mot mémorisé.
L'enseignant écrit au tableau un mot en lettres scriptes. Les élèves l'observent et doivent l'écrire sur l'ardoise de mémoire (mot masqué au tableau).
Au bout de deux ou trois répétitions de cette activité on finit par se donner une méthodologie pour réussir :
A – on compte le nombre de lettres ;
B – épellation en remarquant éventuellement les singularités ;
C – recherche des analogies orthographiques (exemple : danger comme manger, boulanger) – Cette activité peut être travaillée spécifiquement à partir des écrits références de la classe ;
D – visualisation mentale (l'enseignant demande aux enfants de mettre le mot « dans leur tête » avec toutes ses lettres, puis il leur demande s'ils sont capables de dire les lettres qu'ils « voient dans leur tête » ;
E – syllabogramme : l'enseignant demande combien il y a de syllabes dans le mot (on compte les syllabes orales). On se penche ensuite sur l'écriture de chacune de ces syllabes.
Exemple : pour le mot sorcière, on entend deux syllabes. La première s'écrit [sor] : elle s'écrit avec les lettres S, O, R. La seconde s'écrit [cière] : je vois les lettres C, I, E, R, E. comme la fin du mot « portière ».

Le jeu du memory : associer un dessin au mot. Il est important d'introduire dès que possible des groupes de mots. Exemple : un pirate, deux pirates, plusieurs pirates… Approche du genre et du nombre.
Prolongements avec l'ardoise : l'enseignant montre le carton dessin ; les élèves écrivent le mot (ou groupe de mots) correspondant sur l'ardoise.

Le jeu du pendu : il s'agit de choisir un mot connu ; tracer autant de traits que ce mot a de lettres. Les chercheurs proposent des lettres. Si le mot choisi contient ces lettres, l'animateur les écrit au bon emplacement, sinon il trace un des traits de la potence et du pendu.
On peut rayer au fur et à mesure les lettres utilisées sur un alphabet collectif (il pourra par la suite être utilisé individuellement pour aider les élèves qui auraient encore besoin de retenir le nom des lettres).

Le jeu de syllabes :
L'objectif est d'aider les élèves à comprendre le « principe syllabique » : dans un mot écrit, on peut retrouver chaque syllabe qu'on entend (à l'oral) ; elle est notée par une, deux, trois, quatre lettres ou plus.
Le principe de ce jeu est le suivant : sur les étiquettes collectives de mots connus des élèves, en se faisant guider par eux, l'enseignant découpe les syllabes (par exemple : cro/co/dile ; co/chon ; tor/tue ; dro/ma/daire ; etc.). On peut alors lire ces syllabes isolées : co [co] ; dile [dil] ; etc. On peut aussi inventer de nouveaux animaux : le dro/ma/chon, la cro/ma/tue, le tor/daire…et imaginer ce que seraient de tels animaux chimériques. Même jeu possible avec les prénoms.

« La dictée sans erreur », à partir du CE1 (d'après une idée d'Anne Marie Chartier) :

Objectif : consolider et développer les connaissances orthographiques des élèves.

La dictée a été préparée la veille en classe (principales difficultés repérées par les élèves eux mêmes). Chaque difficulté a donné lieu à des activités permettant de mémoriser les mots qui posent problème.
Les textes de dictée devront comporter des mots fréquents que les élèves sont susceptibles de rencontrer massivement en lecture.

Au moment de la dictée proprement dite, chaque élève dispose d'une feuille : il écrit la dictée sur le recto tandis qu'au verso figure le texte dactylographié par l'enseignant. A chaque fois qu'il a un doute sur l'orthographe d'un mot, l'élève peut chercher dans le texte écrit au verso, ce qui lui pose problème. Il devra souligner dans son propre texte le ou les mots qu'il aura consultés sur le texte modèle. Après correction, on aboutit à trois scores : nombre de mots soulignés, nombre d'erreurs d'ORTH grammaticale, nombre d'erreurs d'ORTH lexicale.

Ces scores renseigneront sur le degré de maîtrise de l'orthographe et sur la propension de l'élève à aller chercher de l'aide quand il doute (on n'écrit pas comme on entend !).

Objectif : rendre les élèves moins réticents à utiliser le texte référence ou toute forme d'aide orthographique.
Quand le nombre d'erreurs diminue, il s'agit de les inciter à s'investir davantage dans la préparation de la dictée pour avoir moins recours au texte référence.
Cette technique, pour être efficace, doit être pratiquée à raison de deux dictées par semaine de façon continue durant l'année scolaire.

La production d'écrits :

André Ouzoulias met en garde contre une pratique qui consiste lors d'un « premier jet » à permettre aux élèves d'écrire comme ils entendent. En effet les connaissances orthographiques utilisées en lecture sont très liées à celles mises en œuvre en écriture. Ce faisant, en inventant des écritures grapho-phonologiquement plausibles des mots, celui qui écrit se donne une première expérience de ces mots qui est souvent erronée. Cette représentation plausible tend à concurrencer dans sa mémoire la représentation exacte. C'est pourquoi, il convient d'éviter que l'élève soit mis en situation d'inventer l'orthographe.
En contre partie, l'enseignant doit :

- mettre à la disposition de l'élève les moyens pour écrire sans erreur (outils, textes de référence…)
- aider les élèves à retrouver rapidement et sans trop d'efforts les mots posant problème,
- favoriser le doute orthographique et l'appel aux plus experts (entraide),
- jouer tant que c'est nécessaire le rôle de secrétaire.

Après son « premier jet », l'élève ne doit pas avoir à réécrire un mot sur trois ou quatre (acte trop coûteux en efforts).
L'utilisation de référentiels orthographiques (textes découpés par *clauses* ou « groupes de souffle », listes de mots, classements par graphèmes, glossaires thématiques d'adjectifs de couleurs, noms d'animaux…) permet de préparer une première conscience orthographique (permanence de l'orthographe lexicale…).

Les situations génératives (à travailler le plus souvent possible) :

Elles rendent possibles des situations d'écriture plus fréquentes, l'élève gardant une part de créativité sans avoir tout le texte à concevoir. Les textes produits peuvent ensuite servir de textes de référence.

Exemple 1 : A partir d'une comptine (La souris verte)
Phase 1 : les élèves s'approprient la comptine.
Phase 2 : on choisit un autre animal et une autre couleur, on garde uniquement les verbes de la comptine et on reconstruit une nouvelle comptine à partir de cette structure. Pour cela, les élèves disposent de listes de couleurs, d'images mots, d'un fichier des lieux…

Exemple 2 : Si j'étais un animal je serais…(vers un jeu de devinettes)

Exemple 3 : A partir d'une affiche publicitaire ou d'éditeur : changer le verbe ou le complément du slogan.

Exemple 4 : A partir d'un texte d'album (exemple : Bon appétit M. Lapin…Bon appétit Madame Grenouille…)

Exemple 5 : Portrait d'animaux à construire (vers la devinette) – Sur le modèle de l'album de Lynda Corazza « Chaussette » : Je suis noire, j'ai des cornes et pas de taches, je suis la vache »
Je suis…,j'ai…et pas de…, je suis…
En deuxième temps, les verbes peuvent être changés…

Le DVD, « apprendre à lire », Ministère de l'Education Nationale, CNDP, 2006.
(voir pages 10 à 15, tableau des séances d'activité dans le livret de présentation)

Séances du DVD pouvant être explorées :

Compétence	Niveau	Activité	livret
Construire et développer la conscience phonologique	**GS**	**Le son [u]** *Chapitre DVD : la lecture en apprentissage/les domaines d'apprentissage/construire…* Les enfants recherchent des sons communs dans des mots représentés par des dessins sur des étiquettes, ils les classent, constituant ainsi la « maison des sons ». **Les rimes et les puzzles de sons (GS/CP/CE1)** La ronde des rimes consiste à trouver dans son vocabulaire un mot qui rime avec un mot-cible ou un son donné. Voir aussi **« les boîtes à syllabes** »	**Page 20** Ecole Labastide-Murat **Page 16** Ecole de Masclat
	CP	**Le jeu de l'oie** Le jeu correspond à la systématisation et à l'entraînement à la maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes.	**Page 26** Ecole du Point-du-jour
Découvrir et comprendre le principe alphabétique	**GS**	**L'écriture de « un parapluie »** *Chapitre DVD : la lecture en apprentissage/les domaines d'apprentissage/découvrir…* Démarche : établir des comparaisons entre les mots ; rechercher dans les différents supports les mots dont on a besoin pour écrire ; rechercher les syllabes dans les différents supports disponibles pour écrire ; rechercher des phonèmes pour écrire un mot.	**Page 21**
	CP	**La découverte du rapport grapho/phonologique** La distinction entre n et m… *Chapitre DVD : la lecture en apprentissage/les domaines d'apprentissage/découvrir …*	**Page 24** Ecole Réné-Rucklin
Commencer à produire un écrit respectant les règles formelles	**GS**	**La suite d'une phrase et l'alphabet** *Chapitre DVD : la lecture en apprentissage/les domaines d'apprentissage/suivant/commencer…*	**Page 21**
	CP	**Le récit de la suite de l'histoire** **L'écriture de la suite de l'histoire** *Chapitre DVD : la lecture en apprentissage/les domaines d'apprentissage/suivant/commencer…*	**Page 28** Ecole des Châteaux

3 – Quelques conseils pédagogiques

Pour être efficaces, **les exercices d'orthographe doivent être répétés fréquemment**. Les séances doivent être de courte durée. Les exercices ne doivent pas trop varier dans leur forme sur la période d'apprentissage choisie.

L'utilisation quotidienne de l'ardoise (une par élève) permet :

- de donner du rythme à la séance,
- de provoquer l'émulation et la motivation (aspect ludique),
- de contrôler immédiatement et rapidement les réussites et échecs de chacun des élèves,
- des activités duelles entre élèves voisins : l'un dictant à l'autre le mot à écrire et corrigeant avec le mot référent…
- des activités en groupes de besoins : révisions de graphèmes, jeux d'écriture de mots comportant le même graphème…
- d'effacer l'erreur et de la rectifier immédiatement par une médiation de l'enseignant, d'un pair, d'un outil référent (dédramatisation de l'erreur).

Tous les actes de lecture/écriture peuvent donner lieu à une activité orthographique selon les opportunités rencontrées dans l'ensemble des domaines disciplinaires. Exemples : une phrase réponse en mathématique – un texte « découverte du monde » - une consigne à écrire – une production d'élève retravaillée collectivement…Ces activités s'avèrent souvent plus efficaces qu'une stricte séance d'application de règles.

Les références orthographiques : quels que soient les outils « aide-mémoire » mis en place (cahier, affichage, fiches sous-main…), il est important de faire vivre au quotidien ces exemples référents de façon à créer une mémoire collective et à renforcer l'appropriation individuelle. Exemple : un élève de CP veut écrire le mot « manteau ». L'enseignant interroge oralement la classe sur les mots qui pourraient lui servir : ma**man, man**ger, gâ**teau,** râ**teau...** Il suffit ensuite de prendre les mots référents écrits, soit dans des listes soit dans les textes mémorisés : textes découpés par « groupe de souffle » (clause), ce qui facilite le repérage de la place des mots.

4 – Préparation de la conférence de M. André Ouzoulias (7/02/07 au LISA)

- Pour donner une dimension interactive à notre rencontre avec M. Ouzoulias, nous vous invitons à :

- mettre en œuvre sur une durée significative quelques situations proposées dans ce document (situations du DVD, situations proposées par M. Ouzoulias).
- relever les progrès constatés chez les élèves
- noter les obstacles rencontrés
- nous communiquer par mail avant le 19 janvier, les questions que vous souhaitez adresser sur ce thème au conférencier

- Les animations du 14 mars (Barret) et du 28 mars 2007 à Voeuil donneront lieu à un compte rendu plus détaillé des activités ayant été conduites dans vos classes. Elles permettront la synthèse des apports des deux conférences de M. Ouzoulias et de dégager quelques orientations pédagogiques.

Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle

Septembre, cours préparatoire.
La maîtresse : « Pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ? »
Amélie : « Papa. »
La maîtresse : « Oui. »
Benoît : « Maman. »
La maîtresse : « Bien. »
Camille : « Tonton. »

INTRODUCTION

L'enseignement réfléchi de la langue commence avant le début de la scolarité obligatoire. L'apprentissage de la lecture-écriture requiert en effet la maîtrise consciente et le contrôle intentionnel de nombreuses connaissances linguistiques, en particulier phonologiques. Les capacités métaphonologiques précoces semblent faciliter cet apprentissage grâce à l'allégement de la charge cognitive qu'elle autorise lors de l'étude de l'écrit (Gombert, 1999). Nous exposerons dans cet article notre propre conception de cet enseignement à travers la présentation d'un instrument didactique que nous avons conçu pour aider les enseignants de grande section de maternelle dans leur travail au service de tous les élèves.

1. LA PRESCRIPTION RELATIVE À L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIE

Dans le domaine de l'enseignement de la phonologie à l'école maternelle, le travail prescrit, c'est-à-dire ce qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail (Goigoux, 2002), prend deux formes principales :
- les programmes d'enseignement qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maîtres ;
- les outils d'évaluation qui définissent ce qui est attendu à l'issue de leur activité professionnelle (prescription par l'aval).

L'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire (MEN, 2002) place le langage au cœur des apprentissages de l'école maternelle. Après avoir indiqué que les élèves doivent comprendre

« comment fonctionne le code alphabétique » (idem, p. 63), il stipule que cet objectif est « au centre de la dernière année de l'école maternelle […] comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture » (p. 78). Mais si on enjoint aux maîtres de développer chez leurs élèves la capacité à « prendre conscience des réalités sonores de la langue » (p. 82), on ne préconise pas pour autant de mettre en place un entraînement systématique pour atteindre cet objectif. Les nouveaux programmes encouragent plutôt à faire jouer leurs élèves avec les constituants du langage à travers des comptines, des jeux chantés, des chansons ou des poésies, les activités proposées devant être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou dans des moments centrés sur les activités artistiques. Les auteurs des programmes semblent redouter la forme (trop scolaire ?) de l'exercice ou de l'entraînement phonologique revenant ainsi en arrière par rapport aux précédents programmes qui demandaient de consacrer du temps aux situations « pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites deviennent l'objet d'exercices spécifiques » (MEN, 1995, p. 23).

L'unité syllabique doit être la cible principale de ces jeux (à travers des activités de découpage, de dénombrement, d'ajout, d'inversion ou d'association). En ce qui concerne la grande section, on recommande de s'intéresser également aux constituants infrasyllabiques (rimes, phonèmes), sans aller trop loin cependant puisque les programmes excluent que les maîtres s'engagent dans des exercices d'épellation phonétique, l'accès à cette compétence étant considéré comme une conséquence de l'alphabétisation et non un préalable (Hébrard, 2003). Pour éclaircir ce point et assurer une liaison plus efficace avec l'école élémentaire, les programmes détaillent la liste des compétences exigibles à la fin de l'école maternelle. La partie « Découverte des réalités sonores du langage » (MEN, 2002, p. 94) stipule que les élèves doivent être capables de :
- rythmer un texte en scandant les syllabes orales ;
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin, en début et en milieu d'énoncé) ;
- produire des assonances ou des rimes.

Les outils d'évaluation proposés par la DPD (direction ministérielle de la programmation et du développement http://www.banqoutils.education.gouv.fr/) spécifient ces compétences en les réévaluant légèrement puisqu'ils accordent plus d'importance au phonème. Ces outils permettent aux enseignants de maternelle de mieux se représenter ce que l'école élémentaire attend de leurs élèves à l'entrée au CP. Compte tenu des caractéristiques et de la difficulté des exercices proposés, ils permettent aussi d'entrevoir que l'activité ludique, à elle seule, ne suffira pas à faire acquérir lesdites compétences à tous les élèves.

Les tâches d'évaluation sont directement associées, par liens électroniques, aux documents d'accompagnement des programmes publiés sous le titre Lire au CP (MJER, 2003) et diffusés dans toutes les écoles. Ces documents présentent un ensemble de tâches d'enseignement utiles pour remédier aux difficultés des élèves. Ces tâches, malheureusement, ne sont pas hiérarchisées et ne permettent pas aux enseignants de planifier leur activité d'enseignement : aucune progression n'est proposée malgré la forte demande des enseignants à ce sujet (cf. la consultation-action de 1999 sur l'école maternelle, « École de tous les possibles » ; MEN 2000).

2. À LA SOURCE DE LA PRESCRIPTION

La source principale de cette prescription est constituée par les résultats de nombreuses recherches en psychologie cognitive qui ont établi des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture (ONL, 1998) même si les mécanismes explicatifs entre les deux font toujours l'objet de débats (Magnan et Colé, 2000).

Dans la mesure où l'apprentissage de la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes), on comprend aisément que l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise cet apprentissage. Les maîtresses d'école maternelle, qui depuis des décennies

exercent leurs élèves à jouer avec les constituants sonores du langage, le savent bien.

Toutefois un ensemble de travaux récents, centrés sur une analyse plus rigoureuse du développement des habiletés phonologiques, a ouvert de nouvelles perspectives à l'instrumentation didactique (pour une synthèse, voir Écalle et Magnan, 2002).
On a en effet établi que la syllabe, du moins en français, est une unité phonologique qui est disponible très tôt (Colé, Magnan et Grainger, 1999), l'existence d'une conscience syllabique préalable à l'apprentissage de la lecture ayant été largement démontrée (Velutino et Scalon, 1987). La gradation des compétences phonologiques fait également apparaître la rime dès les premières phases de l'émergence de cette conscience (Bryant, Mac Lean, Bradley et Crossland, 1990). La conscience phonémique, capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la parole (Tummer, 1989), se développe plus tardivement, après la conscience d'unités plus larges et après la découverte d'une structure interne à la syllabe (la structure attaque-rime ; Treiman, 1989) (cf. tableau n° 1).

Tableau n° 1 : les différents niveaux de segmentation phonologique

Mot plurisyllabique			CLAVICULE (/klavikyl/)					
Syllabes			/kla/-/vi/-/kul/					
Attaque-rime		/kl/-/a/		/v/-/i/		/k/-/ul/		
Phonèmes	/k/	/l/	/a/	/v/	/i/	/k/	/u/	/l/

[Adapté de Enseigner la lecture au cycle 2 (p. 35), Gombert et al., ouvrage coordonné par Goigoux, Éditions Nathan, 2000.]

S'affranchissant quelque peu de la rigueur des descriptions linguistiques, psychologues et didacticiens ont considéré à des fins heuristiques la syllabe, l'attaque et la rime comme des unités phonologiques au même titre que le phonème. C'est ainsi que Lecocq considère qu'on peut ranger les différentes épreuves phonologiques par ordre de difficulté en fonction à la fois des niveaux phonologiques sollicités (syllabe, rime et phonème) et du mode de traitement, plus ou moins analytique, de ces unités.

L'ensemble de ces travaux justifie une progression d'enseignement qui privilégie le niveau épilinguistique (Gombert, 1990), c'est-à-dire des activités linguistiques effectuées sans contrôle conscient, avant de chercher à atteindre le niveau métalinguistique1 qui suppose au contraire une prise de conscience des unités traitées (Gombert et Colé, 2000). L'atteinte de ce second niveau est tout à fait réaliste en fin de grande section de maternelle puisqu'on a pu établir que des enfants de 5-6 ans qui ont bénéficié d'un enseignement parviennent à un véritable contrôle métaphonologique (Martinot et Gombert, 1996).

Les conclusions de la psychologie cognitive ont été d'autant plus aisément reprises par les auteurs des programmes qu'elles corroborent celles des travaux issus de la sociologie, de la linguistique ou de la psychologie des apprentissages établissant que la réussite scolaire est en grande partie liée à la disposition générale que les élèves entretiennent à l'égard du langage (Lahire 1993 ; Bautier, 1995). Ces travaux montrent par exemple qu'à l'entrée au cours préparatoire, certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières (Goigoux, 1993). Ils ne savent pas non plus interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue, c'est-à-dire « uniquement centrée sur la dimension linguistique, mais sans les dimensions affective et cognitive du langage » (Brigaudiot, 1997, p. 56). En résumé, ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut

étudier d'un point de vue strictement phonologique (cf. l'exemple placé en exergue2).
Or, pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves3 qui, dans leur milieu familial, ont rarement l'occasion de traiter des situations qui favorisent son développement. Seule l'école peut véritablement les aider à prendre conscience que l'écrit dérive de l'oral « dont il constitue un prolongement et une théorie, non un émiettement barbare » (Danon Boileau, 1998, p. 205) et à découvrir que le principe alphabétique permet de noter de manière homogène la face sonore de tous les mots. C'est bien le développement de cette capacité, inhabituelle, à « casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet » (idem, p. 207) que les enseignants doivent viser en conduisant les élèves à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, oral et écrit.

Et c'est dans ce sens que vont les propositions didactiques des équipes PROG-INRP (Brigaudiot, 1998,2000), bien connues des lecteurs de cette revue, quand elles mettent l'accent sur la nécessaire clarté cognitive qui doit présider à toute mise en relation entre les manipulations phonologiques et la réflexion sur les caractéristiques de l'écrit alphabétique. Toutefois, ces propositions, dont nous partageons l'orientation générale (Brigaudiot, 2000, p. 204 et suivantes ; p. 250 et suivantes), nous semblent pouvoir être complétées par nos propres suggestions.

3. PHONO, UN NOUVEL INSTRUMENT DIDACTIQUE

Avant de présenter les principes pédagogiques et didactiques de l'instrument (Phono ; Goigoux, Cèbe et Paour, à paraître) que nous avons élaboré dans le droit fil des programmes et en nous appuyant sur les acquis scientifiques précédemment résumés, nous voudrions préciser notre conception du processus de conception d'instruments innovants.

3.1 La conception de l'instrument

3.1.1 La dimension instrumentale de l'activité d'enseignement

Qu'il s'agisse du choix des tâches et de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'activité d'enseignement est largement tributaire des instruments dont dispose le maître. C'est pourquoi nous accordons une place centrale à la dimension instrumentale dans notre réflexion sur l'activité enseignante en référence aux travaux de Rabardel (1995) qui subdivise cette dimension en deux composantes :
- les artefacts, matériels (dans Phono, par exemple, les images sélectionnées, les affichages et les fiches de travail individuel) ou symboliques, qui peuvent être utilisés en présence des élèves ou en leur absence, par exemple au moment de la préparation des séances didactiques (i.e. le guide du maître) ;
- les schèmes d'utilisation associés qui résultent d'une construction personnelle ou de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ces schèmes ont une dimension privée (ils sont propres à chaque individu) et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail, ici l'école maternelle, il convient de les considérer comme des schèmes sociaux d'utilisation, c'est-à-dire des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel.

Dès lors, nous considérons l'activité instrumentée comme le résultat d'une tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et des prescriptions et, d'autre part, les efforts que fait le maître pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage » pour son propre compte (Rabardel, 1995, p. 14). Nous nous situons en cela dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental4 (Vygotski, 1925/1994) : nous cherchons à pallier les insuffisances de la didactique « classique » qui, trop souvent, néglige le pôle enseignant lorsqu'elle conçoit de nouveaux artefacts. Si ceux-ci sont élaborés en fonction d'une analyse rigoureuse des

savoirs à enseigner et des processus d'acquisition des élèves, ils ne prennent pas (ou prennent peu) en compte les savoir-faire et les conceptions des maîtres qui sont appelés à les utiliser. Rien, pourtant, ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire ni que l'utilisation qu'en feront les maîtres correspondra aux intentions des concepteurs. Faute de disposer d'un modèle de l'utilisateur, les innovations se soldent parfois par de cuisants échecs lorsqu'elles s'éloignent du cercle étroit de leurs concepteurs[5].

En d'autres termes, pour que les nouveaux outils didactiques contribuent à l'amélioration des apprentissages des élèves, il nous paraît indispensable, dès leur conception, de modéliser et d'intégrer la question de leur usage par tous les enseignants. C'est ce que nous avons cherché à faire en partant de l'analyse des pratiques habituellement mises en œuvre en grande section par les maîtres quand ils cherchent à développer la conscience phonologique.

3.1.2 Les conceptions et les pratiques des maîtresses de GS

Pour concevoir l'instrument Phono (Goigoux, Cèbe, Paour, à paraître), il nous paraissait essentiel de chercher à tenir compte des demandes spécifiques des enseignants, tout en assurant la continuité entre nos propositions et leurs pratiques habituelles. Ce point est important si l'on veut que la part d'innovation introduite s'insère facilement dans l'exercice quotidien des maîtres et rencontre une adhésion durable.

Les maîtresses que nous avons interrogées reconnaissent l'importance du travail sur la phonologie, mais elles ne semblent pas en mesurer véritablement l'impact sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Elles minimisent souvent les écarts de compétences entre élèves, les bonnes réponses de ceux qui réussissent masquant souvent le désarroi des autres. Lorsqu'elles les identifient, c'est pour mentionner leur propre difficulté à gérer l'hétérogénéité des habiletés enfantines. Toutes se posent la même question, qu'Hébrard reformule à sa manière : « Comment faire travailler des groupes importants d'élèves sur des matériaux aussi difficiles à matérialiser que la langue orale, des matériaux aussi peu susceptibles de fixer l'attention encore flottante de jeunes enfants ? » (Hébrard, 2003, p. 35).

Les pratiques enseignantes effectives que nous avons observées en GS partagent, dans le domaine de la phonologie, un certain nombre de points communs : compte tenu de leurs caractéristiques (comptines, jeux de parole, jeux chantés, poésies…), les tâches choisies sont très souvent réalisées en collectif ; elles sont plutôt utilisées de manière aléatoire (au gré des thèmes et des projets qui rythment le travail des classes maternelles) et, par là-même, pratiquées très irrégulièrement (leur fréquence d'usage est très variable d'un mois à l'autre dans une même classe). Elles sont ludiques, variées et judicieuses quant aux compétences phonologiques qu'elles mettent en jeu. Toutefois, la plupart d'entre elles nous paraissent présenter une limite importante dans la mesure où elles sollicitent la mobilisation simultanée d'un grand nombre de compétences qui n'ont pas été préalablement enseignées. Nous admettons qu'elles permettent bien d'entraîner les compétences des élèves les plus performants, mais elles nous paraissent trop complexes pour que les élèves qui ne les maîtrisent pas encore puissent profiter de ces tâches pour développer des habiletés nouvelles.

Prenons un exemple pour justifier ce point de vue. Dans beaucoup de classes, on demande aux élèves de chercher des mots qui riment avec leur prénom pour fabriquer une comptine du type « je m'appelle Nicolas, j'aime bien le chocolat ». Pour donner une réponse correcte, il faut être capable :

1. d'inhiber le traitement sémantique pour ne pas dire ce qu'on aime vraiment (les frites !) ;
2. de décomposer son prénom en syllabes ;
3. d'en abstraire la syllabe finale ;
4. d'aller chercher dans son lexique mental un mot qui finit de la même manière…

Autant de compétences qui, on le sait, font encore défaut à nombre d'élèves à l'entrée au CP, autant de difficultés possibles sur lesquelles le maître aura du mal à agir ne sachant pas très bien à quel niveau

elles se situent.
Doit-on pour autant supprimer ces tâches quand on veut aider les élèves les moins performants ? Nous ne le pensons pas puisque nous y faisons largement appel dans notre dispositif. Toutefois, nous leur faisons jouer un rôle très différent : nous les utilisons seulement comme tâches d'évaluation, une fois (et une fois seulement) que les compétences qu'elles requièrent ont été enseignées, apprises et entraînées très régulièrement.

Venons-en à présent à la question des outils eux-mêmes. Les institutrices que nous avons interrogées connaissent l'existence d'outils pour enseigner la phonologie, par exemple ceux de Zorman et Jacquier-Roux (1998). Mais elles refusent de les employer car ils sont trop connotés dans le registre médical ou ré-éducatif. Importés dans le champ scolaire à partir de l'orthophonie, ils respectent mal, à leurs yeux, deux conditions : être utilisables en grand collectif et s'adresser à tous les élèves, pas seulement à ceux qui sont en difficulté. Toutefois, contrairement à certaines idées reçues, les maîtresses aspirent bien à utiliser de nouveaux instruments, non pour remédier mais pour enseigner.

Notre projet est donc réaliste car nous partageons cette exigence. Contrairement à d'autres chercheurs en effet, nous pensons important que tous les élèves d'une classe, quel que soit leur niveau initial, puissent bénéficier de l'intervention tout au long de l'année, et ce, pour deux raisons : d'une part parce que tous les élèves, y compris les plus performants, ont besoin d'entraînement pour acquérir et automatiser les procédures qui sous-tendent les habiletés phonologiques et, d'autre part parce que l'enseignement de ces compétences est au programme de l'école maternelle et du cycle 2, pour tous les élèves. Néanmoins, c'est bien le souci des élèves les plus fragiles (ou les moins performants) qui a guidé nos efforts pour la construction de Phono. C'est en fonction de ces élèves qu'ont été définis le rythme et la programmation des tâches d'enseignement. Conçu durant l'année 2001-2002 en collaboration avec une équipe d'institutrices de GS et de maîtres E, Phono vise à favoriser 1° l'enseignement des procédures spécifiques qui sous-tendent l'analyse phonologique et 2° le développement de prises de conscience sur la nature des apprentissages réalisés (réflexion systématique sur l'activité et ce qu'elle vise à faire apprendre).

En résumé, cinq caractéristiques le distinguent des autres outils disponibles :
- il permet un enseignement adressé à tous les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques-uns ;
- il est utilisable en collectif ;
- il propose une planification des tâches en rapport avec la progressivité des apprentissages des élèves et adaptée à ceux qui ont le plus besoin d'école ;
- il ne vise pas seulement la maîtrise de procédures, il organise aussi une réflexion métacognitive ;
- il introduit de nouvelles tâches mais utilise abondamment les tâches habituelles de l'école maternelle en leur assignant de nouveaux objectifs (entraînement, variation, réinvestissement, évaluation).

Cet instrument est régi par un ensemble de principes, didactiques pour une part, pédagogiques pour l'autre, que nous allons présenter successivement.

3.2 Principes didactiques

Finalisées par « l'entrée dans l'écrit », nos propositions didactiques visent à apprendre progressivement aux élèves à considérer la langue comme un objet d'étude (et plus seulement comme un outil de communication) et à prendre conscience de ses dimensions phonologiques dans des activités conçues pour cela. En effet, à la fin de leur scolarité maternelle, il ne suffit pas que les élèves sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche » (notamment ce qu'elle représente et les liens qu'elle entretient avec la langue orale).

3.2.1 Construire une planification de l'enseignement

Notre planification des tâches d'enseignement (cf. annexe n° 1) repose sur l'examen de trois types de critères :

- des critères relatifs à la nature des unités linguistiques (syllabes, rimes, attaques, phonèmes) et à leur position (syllabe en position initiale, interne, finale ; phonèmes en attaque, en rime ou en position interne). Prenant en compte les données scientifiques rappelées plus haut, nous proposons de commencer par un travail sur la syllabe qui est la cible principale de la GS, celle qui définit le seuil de maîtrise à atteindre par tous les élèves avant le début du CP. Nous travaillons aussi sur les rimes dont l'identification est aisée et précoce, pour aller progressivement, via l'opposition attaque / rime, vers les phonèmes qui sont très difficiles d'accès avant l'apprentissage de la lecture, en particulier les consonnes[6] ;
- des critères relatifs à la nature du lexique (opposition noms communs / noms propres / mots outils, par exemple) et, en tout premier lieu, à sa familiarité pour les élèves (mots familiers ou rares, mots étrangers et mots inventés) : le travail sur les prénoms des élèves de la classe et sur le nom des objets de leur imagier de référence (Catégo)[7] est privilégié tout au long de l'entraînement ;
- des critères relatifs à la nature des opérations intellectuelles mobilisées (en compréhension et/ou production) : nous prenons soin d'alterner des tâches de comparaison d'éléments phonologiques, de catégorisation (découvrir une règle de tri, appliquer cette règle pour classer des items, proposer de nouveaux items conformes à la règle) et de transformation d'éléments phonologiques (dénombrement des unités linguistiques, segmentation ou modification prosodique, fusion, effacement, ajout, substitution ou inversion d'unités linguistiques).

La combinatoire de ces trois ensembles de critères nous permet d'agencer les tâches d'enseignement. Ainsi, par exemple, la taille de l'unité linguistique manipulée n'est pas un critère suffisant pour prédire la difficulté d'un exercice : un phonème placé en position terminale dans un mot sera plus simple à identifier qu'une syllabe insérée au milieu d'un mot trisyllabique, une syllabe sera plus aisée à supprimer dans un mot très familier que dans un mot rare, etc. De la même manière, il est très difficile pour les jeunes élèves de rechercher dans leur lexique mental « des mots où on entend telle syllabe ou tel phonème ». C'est pourquoi, dans nos tâches, les mots à analyser sont toujours d'abord proposés par l'enseignant (ou choisis parmi les cartes de Catégo). Les élèves doivent seulement dire s'ils comportent le son recherché, le nombre de syllabes choisi, etc. Bien entendu, on accueille positivement toutes les propositions spontanées des élèves.

Ces critères nous permettent en outre de proposer une planification (cf. annexe) pour vingt et une semaines de travail (appelées ici leçons) comportant chacune 3 à 4 séances de 10 à 15 minutes. Les onze premières semaines sont centrées sur l'unité syllabique, sans présenter l'écriture des mots. Quand un support est nécessaire, on privilégie donc les images, les objets ou les photos. L'écrit commence à jouer un rôle dans la seconde partie de l'entraînement lorsque les activités de segmentation infrasyllabique invitent les élèves à observer la position de certains phonèmes au sein des syllabes et leur représentation graphémique. Pour faciliter cette objectivation de la langue orale, nous recommandons l'utilisation d'une représentation graphique de la structure sonore des mots basée sur le symbolisme suivant :
- un segment de droite pour représenter un mot ;
- un trait courbé pour représenter la syllabe ;
- un gros point (ou un jeton rond lors des manipulations) pour le phonème.

Un mot comportant trois syllabes au sein desquelles on cherche à localiser un phonème (par exemple [a] dans Malika) sera donc représenté ainsi :



3.2.2 Choix du rythme de progression et des tâches de transfert

Ce sont les maîtresses qui choisissent elles-mêmes le rythme d'avancement dans les leçons : ce sont

elles qui sont le mieux placées pour ajuster le travail proposé aux caractéristiques et au niveau de leurs élèves. Nous leur demandons seulement de ne pas aller trop vite pour laisser à tous le temps d'apprendre et de devenir de véritables experts.
Les enseignantes choisissent elles-mêmes leur métalangage, même si nous recommandons d'utiliser les termes de mot, de syllabe et de « son » pour désigner les phonèmes et les groupes consonantiques (par exemple [tR]). Pour l'attaque, la plupart des enseignantes évoquent seulement « ce qu'on entend au début du mot (ou de la syllabe) », mais toutes utilisent le terme de « rime » en précisant que « c'est ce qu'on entend à la fin du mot (ou à la fin de la syllabe) ».

Notre instrument ne représente qu'une trame de propositions qui restent à adapter. La dernière partie de chaque leçon (tâches de transfert) en particulier est très ouverte : elle laisse place à d'importants réaménagements et enrichissements en puisant dans le répertoire des tâches phonologiques que les maîtresses ont l'habitude d'utiliser. Ces tâches sont souvent plus complexes que les tâches principales que nous proposons : elles peuvent être utilisées pour remobiliser des élèves qui trouveraient les leçons « trop faciles » mais, inversement, il faut prendre garde à ne pas submerger les élèves les plus fragiles avec des exercices qui s'avéreraient hors de leur portée.

3.3 Principes pédagogiques généraux

3.3.1 Stabiliser les formats

Nos activités visent à déplacer la centration de l'attention des élèves de la signification des mots vers les procédures impliquées dans leur analyse phonologique. Ce déplacement est rendu plus facile si l'on propose aux élèves un dispositif structuré, précis, explicite et répétitif qui les aide à mieux comprendre les objectifs visés et ce qu'ils sont censés apprendre. C'est pourquoi nous avons stabilisé (ou « formaté », au sens de Bruner ; 1983) les modalités de présentation et de réalisation des activités, la structure des tâches, leurs contenus et le matériel utilisé. Ce « formatage » nous paraît indispensable si l'on veut que chaque élève réalise une expérimentation effective, prolongée et diversifiée du matériel sonore à analyser. C'est en effet quand le monde devient prévisible que l'enfant peut être sensible aux variations introduites et prendre une part de plus en plus grande dans l'activité et dans son contrôle. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves ne réside pas seulement dans les contenus culturels ou symboliques : l'apprentissage et la prise de conscience des procédures efficaces qui sous-tendent l'analyse efficace de la langue, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les très jeunes élèves qui ne sont experts que dans encore très peu de domaines.

3.3.2 Un matériel simple, connu de tous les élèves

Nous avons opté pour un matériel connu des élèves (leurs prénoms, des images et/ou des photos d'objets très familiers) et épuré.
Connu, parce que les jeunes élèves sont particulièrement sensibles aux traits de surface (aux contenus) et qu'il nous paraît inutile, voire néfaste, d'introduire dans les tâches des dimensions sémantiques ou esthétiques superflues. En effet, un habillage trop riche encourage une centration sur les contenus. Il risque donc d'empêcher les jeunes élèves de se concentrer sur les propriétés sonores des objets à analyser.
Épuré pour éviter que ces mêmes élèves ne s'égarent dans le traitement de propriétés ou de relations non pertinentes par rapport à l'objectif visé. Appauvrir et réduire au maximum la richesse sémantique du dispositif (comme on le fait, par exemple, dans les épreuves piagétiennes) oblige en effet à traiter, sans échappatoire, ce qui est jugé central par l'enseignant tandis qu'en augmenter la quantité conduit à consommer inutilement les ressources attentionnelles sans pour autant rendre le traitement cognitif plus complexe (Cèbe, 1998).

3.3.3 Des activités cognitives complexes : de la répétition sans répétition

Épurer les situations et les tâches ne revient pas à minimiser leur difficulté ni à réduire l'activité cognitive qu'on attend de l'élève, encore moins à éluder des activités intellectuelles fondamentales : explorer, trier, rechercher, se poser des problèmes, vouloir les résoudre. Les compétences que nous cherchons à développer et les activités que nous proposons sont très complexes du point de vue des traitements cognitifs qu'elles exigent. À ce titre, elles réclament du temps, de la réitération, de l'entraînement et de la systématisation. Mais la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage. Pour permettre à tous les élèves de réussir et de comprendre, nous pensons qu'il est plus efficace de les solliciter dans des registres cognitifs différents, autrement dit de faire travailler la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts. C'est ainsi par exemple que, dans un même ensemble de leçons (bloc V, cf. annexe n° 1), les élèves vont devoir successivement :
- fusionner des syllabes prononcées par l'enseignant pour trouver l'image qui correspond au mot ainsi énoncé ([mu] + [tõ]) ;
- trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent « champignon, cochon, mouton, pantalon, papillon, avion » ;
- étendre une catégorie (les mots qui finissent par [õ]) en cherchant parmi un ensemble d'images mis à leur disposition par l'enseignant, celles qui respectent la règle (garçon, lion, cochon, pigeon, etc.) ;
- corriger les erreurs commises à l'exercice précédent par un élève fictif, erreurs matérialisées par un tri d'images erroné ;
- faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer les raisons qui ont conduit un élève fictif à trouver la bonne réponse et un autre une réponse erronée ;
- ajouter le phonème [õ] à la fin de leur prénom ;
- transformer des mots en remplaçant la rime [õ] par [u], etc.

3.3.4 Stabiliser le déroulement des leçons

Toutes les leçons de Phono sont menées en collectif dans le coin « regroupement », face au tableau. Ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention des élèves sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, d'éviter de perdre du temps (et des élèves !) à faire rechercher individuellement l'information, le mot ou l'indice dont on parle, de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, de s'assurer que tous regardent bien la même chose, de masquer des informations… La participation de tous est assurée par le matériel lui-même puisque chacun devra, à tour de rôle, prendre en charge l'analyse d'un mot en fonction de la consigne donnée par l'enseignant. La plupart du temps, chaque enfant dispose d'un support (un objet, une photo ou une image).

Toutes les leçons sont construites de la même manière et se déroulent selon le même modèle. Celui-ci n'a rien d'original puisque nous recourons à un scénario didactique qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'informations exigeante, mise en commun des informations recueillies, anticipation du problème à traiter et du but à atteindre, planification des actions, réalisation, contrôle, vérification, évaluation.

Chacune des 21 leçons comporte plusieurs types de tâches : une tâche principale et une tâche de transposition que les élèves résolvent successivement, guidés par l'enseignant, et des tâches de transfert proche qu'ils traitent le plus souvent de façon autonome.

3.3.5 Une succession de trois types de tâches : principale, transposition, transfert proche

- Tâche principale

L'enseignant demande d'abord de rappeler tout ce qui a été appris au cours des séances précédentes et procède à un moment de révision : il reprend une tâche déjà faite pour remettre les élèves dans l'activité, centrer plus facilement leur attention sur les aspects sonores (et non sémantiques) de la langue et entraîner les procédures récemment apprises.

Sachant que d'une façon générale, les élèves obtiennent des performances supérieures lorsqu'ils connaissent le but cognitif de la tâche qu'ils ont à résoudre, l'enseignant annonce ensuite l'objectif de la leçon. Il explique par exemple que la leçon du jour vise à apprendre à comprendre que les mots sont constitués de morceaux plus petits (syllabes), à compter le nombre de syllabes contenues dans un mot,

à mémoriser un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour localiser une syllabe dans un mot…
Il est important de préciser que chaque leçon vise un seul et même objectif.
L'enseignant explique ensuite la consigne de la tâche à réaliser et traite lui-même plusieurs exemples pour accroître les possibilités de compréhension. Puis, il demande à chaque élève, à tour de rôle, de traiter un exemple, avec son aide si besoin. Au terme de cette première activité, l'enseignant fait expliciter aux élèves ce qu'ils viennent d'apprendre, leur fait décrire les difficultés rencontrées, ce à quoi il faut être attentifs, etc. Immédiatement après, il passe à la tâche de transposition.

- Tâche de transposition
La tâche de transposition vise à développer la même compétence cognitive (ou à faire apprendre la même procédure) que celle de l'activité principale mais elle en diffère par un ou plusieurs paramètre(s) : la structure de la tâche, le matériel, les contenus, la quantité d'informations, la consigne peuvent varier. On veut, par elle, amener les élèves à se rendre compte que ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée plus générale et peut s'appliquer sur d'autres contenus et d'autres types de tâches.
Là encore, l'activité finit par un temps d'explicitation dans lequel les élèves sont incités à formuler une règle qui rend compte de ce qui vient d'être appris. Cette règle peut porter sur la procédure apprise ou sur le type de fonctionnement qui a aidé à traiter efficacement la tâche. Par exemple : « on peut compter le nombre de syllabes de tous les mots de la langue et même des mots qu'on ne connaît pas » ; « le nombre de syllabes qu'il y a dans les mots n'a rien à voir avec la taille des choses qu'ils représentent » ; « quand on veut savoir si une syllabe est bien dans un mot, il faut d'abord mettre la syllabe modèle dans sa mémoire et puis bien analyser le mot, jusqu'au bout (pas seulement la première syllabe) »…

- Tâches de réinvestissement ou de transfert proche
Pour favoriser le réinvestissement des compétences nouvellement acquises, nous nous attachons à donner aux élèves de nombreuses occasions d'en particulariser l'usage. C'est pourquoi, une fois que ces deux tâches ont été traitées sous le contrôle et le guidage de l'enseignant, nous en proposons de nouvelles, certaines avec l'aide du maître, d'autres sans cette aide.
On demande par exemple aux élèves :
1- de découper dans un catalogue des images qui représentent des mots qui contiennent une, deux ou trois syllabes puis de les coller dans trois cases différentes ;
2- de trier les cartes par catégories (celles qui contiennent la syllabe [ma] dans une boîte, celles qui contiennent la syllabe [to] dans une autre et celles qui ne contiennent ni l'une ni l'autre dans une troisième, etc.
Avant de les laisser travailler seuls, l'enseignant demande aux élèves de s'interroger a priori sur ce qu'ils peuvent transposer (comment, pourquoi, avec quels effets). Il nous semble en effet capital de faire sémiotiser, par les élèves, l'utilité de ces activités complémentaires (avant qu'ils s'y livrent et après qu'ils s'y sont livrés) si l'on veut favoriser le repérage dans la tâche, aider les élèves à savoir quelles procédures utiliser…

Ces tâches de « généralisation » nous paraissent aussi être un bon moyen d'automatiser un certain nombre de processus exécutifs, automatisation qui permet de dégager des ressources cognitives que l'élève peut consacrer au traitement de problèmes plus complexes. Elles constituent enfin une partie importante du dispositif pour le développement des capacités de l'auto-régulation du fonctionnement. Dans le travail mené en collectif, cette régulation est assurée par l'enseignant et par le déroulement de la leçon tel que nous l'avons stabilisé. Ces activités permettent d'apprendre aux jeunes enfants à prendre progressivement en charge la régulation de leur fonctionnement dans une activité autonome.
3.3.6 Stabiliser les modalités des guidages, la nature des interactions
L'enseignant joue un rôle prépondérant dans ce dispositif : c'est lui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement des élèves dans l'activité. Il sollicite un grand nombre de verbalisations et la mise en

œuvre de diverses compétences langagières. Le langage est donc utilisé dans plusieurs de ses fonctions (argumenter, décrire, justifier, expliciter, dire ses difficultés…) et au service d'activités cognitives diverses (mémoriser, planifier, comparer, catégoriser, contrôler, vérifier…). Toutefois, il convient de préciser que l'objectif n'est pas de faire se développer ces compétences langagières pour elles-mêmes puisqu'elles ne sont ici qu'un moyen pour favoriser l'abstraction réfléchissante.
Il faut aussi se garder de placer la charrue avant les bœufs c'est-à-dire s'attendre à ce que les élèves soient immédiatement capables de verbaliser et d'expliciter les procédures. Ce point nous paraît décisif quand on travaille avec de jeunes élèves qui ne maîtrisent encore qu'imparfaitement les outils langagiers. En sur-privilégiant les productions langagières on risque en effet de modifier le but et de capter inutilement l'attention des élèves (et de l'enseignant) sur la forme du discours plus que sur son contenu.
Nous n'ignorons pas toutefois que les représentations linguistiques jouent un rôle important dans la construction des connaissances parce que l'enfant qui peut parler un langage « public » peut aussi exploiter les réussites des autres. C'est pourquoi on enjoint aux enseignants de reformuler les productions des élèves, espérant favoriser ainsi le passage « de cet oral pluriel à une appropriation individuelle » (Bautier, 1997).

4. UNE PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION, DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

À l'issue d'une conférence que nous avons réalisée dans leur circonscription, une quinzaine d'enseignantes (exerçant dans trois villes différentes : Clermont-Ferrand, Givors et Reims) se sont portées volontaires pour utiliser Phono dans leur classe de grande section de maternelle (ZEP) au cours de l'année scolaire 2002-2003. Afin de nous approcher des conditions habituelles dans lesquelles se trouvent les maîtres lorsqu'ils se saisissent d'un nouvel outil pédagogique, nous avons décidé de leur fournir la totalité des leçons sans formation complémentaire ni supervision particulière. Tout autre choix nous aurait fait perdre en validité écologique et, par conséquent, en possibilité de généralisation. Nous n'avons rencontré les maîtresses qu'à la fin de l'entraînement pour faire, avec elles, le point sur sa faisabilité en contexte scolaire et sur les changements à faire subir à l'instrument pour l'améliorer.

4.1 Les points de vue des enseignantes

Toutes les enseignantes interrogées en fin d'année scolaire se disent très satisfaites de l'utilisation qu'elles ont faite de Phono pour les raisons qui suivent :
- le dispositif s'intègre sans aucun problème dans l'organisation habituelle de la classe ;
- il s'utilise facilement « tel quel » mais autorise des variations et des changements ;
- il permet de travailler des procédures essentielles selon une progression déjà pensée ;
- il permet de gagner du temps de préparation ;
- la palette de tâches proposées au sein d'une même leçon permet de solliciter tous les élèves (les plus habiles comme les plus fragiles) ;
- la stabilité et la régularité du dispositif, le nombre important de leçons permettent d'installer des habitudes de traitement efficace chez les élèves et d'observer des progrès auxquels les élèves eux-mêmes sont sensibles ;
- le travail collectif permet de travailler à un rythme soutenu ;
- la mise en activité de chaque élève permet de repérer facilement ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire (aide que certaines maîtresses apportent à un autre moment de la journée en petit groupe de besoin).

La mise en œuvre a varié selon les enseignantes : certaines ont pris Phono comme « rituel du matin » et ont donc mené une séance par jour (d'environ 10 minutes), d'autres ont préféré faire deux leçons par semaine (d'une vingtaine de minutes). Toutes ont accepté la tutelle très étroite que nous proposons lors des tâches principales et de transposition dans la mesure où elles ont pu en mesurer rapidement l'impact positif sur les élèves et où elles ont pu réinvestir leurs activités ludiques habituelles au service du transfert. Toutes disent enfin vouloir réutiliser l'instrument l'année suivante dans les mêmes conditions.

Certaines de ces quinze enseignantes sont impliquées dans un dispositif de recherche8 (Cèbe, Goigoux et coll., 2003) dans lequel elles ont été amenées à utiliser deux autres instruments (« Comparer des comparaisons » et « Catégoriser des catégories ») dont nous sommes également les auteurs mais qui n'ont pas encore donné lieu à un travail d'ajustement aux schèmes professionnels disponibles. Là, les points de vue sont loin d'être aussi consensuels. Les maîtresses ont trouvé la mise en œuvre difficile pour plusieurs raisons : la manière dont sont pensés ces outils est très éloignée de leurs pratiques habituelles et les amène à éprouver le sentiment d'être débutantes, de ne rien maîtriser, de ne rien pouvoir modifier, inventer… D'autre part, le fait de devoir travailler en petit groupe de 8 élèves les a obligées à reproduire quatre fois la même leçon au cours de la semaine, provoquant un sentiment de lassitude et les privant de faire d'autres activités plus « intéressantes »… On le voit, l'innovation, à elle seule, ne permet pas d'emporter l'adhésion des enseignants.

4.2 Les apprentissages des élèves

Pour évaluer les premiers effets de l'entraînement Phono sur les apprentissages, nous avons comparé les résultats obtenus par les élèves avant et après l'intervention dans des épreuves qui évaluent le niveau de développement de la conscience phonologique.

4.2.1 Les épreuves

En pré-test et en post-test, nous avons proposé les trois mêmes épreuves, empruntées à Zorman et Jacquier-Roux (2001) :

- « Rimes » : on demande à l'enfant de dire quel est, parmi les trois mots énoncés par l'expérimentateur, celui qui finit comme le mot modèle (exemples : sapin / bonbon, chapeau, marin ; marteau / cheval, gâteau, bougeoir…).
- « Comptage syllabique » : l'enfant doit dénombrer les syllabes contenues dans le mot énoncé par l'expérimentateur (exemples : joli, éléphant…).
- « Segmentation syllabique » : l'enfant doit supprimer la deuxième syllabe de cinq mots bisyllabiques (manger ➔man) puis la première syllabe de cinq autres (raisin ➔sin).

Les passations sont individuelles et durent environ dix minutes. Tous les items sont proposés sans contrainte de temps. Chaque item est coté 0 ou 1 (échec ou réussite) : le score maximum est de 8 pour la première épreuve, 5 pour la deuxième, 10 pour la troisième, soit un score maximum global de 23.

4.2.2 Résultats

À l'heure actuelle, nous disposons des résultats de 55 élèves inscrits dans quatre grandes sections différentes (ZEP). Les données recueillies en pré-test, qui attestent du très faible niveau de performance de ces élèves de ZEP en début de GS, justifient pleinement l'introduction de Phono dans les pratiques d'enseignement.

Tableau 1 - Résultats au pré-test et au post-test : moyennes (et écarts types)

Nombre d'élèves : n = 55	Pré-test (sur 23)	Post-test (sur 23)
Moyenne Écart type	9,41 (5,45)	17,74 (4,34)

Les résultats au pré-test, avec seulement 41 % de réussite aux 23 items proposés, situent nos quatre classes parmi les 20 % les plus faibles sur le plan national (rappelons qu'elles sont toutes en ZEP). L'analyse montre en outre que la moitié des élèves testés obtient une note globale inférieure à 10, score qui, si l'on n'intervient pas, laisse présager de grandes difficultés futures (seuil établi par

Zorman et al., 2001).
Les résultats au post-test, avec près de 77 % de réussite aux 23 items proposés, sont nettement supérieurs à ceux de la moyenne nationale. Seuls deux élèves sur les 55 que compte notre échantillon ne dépassent pas le score de 10. Les progrès sont donc considérables.

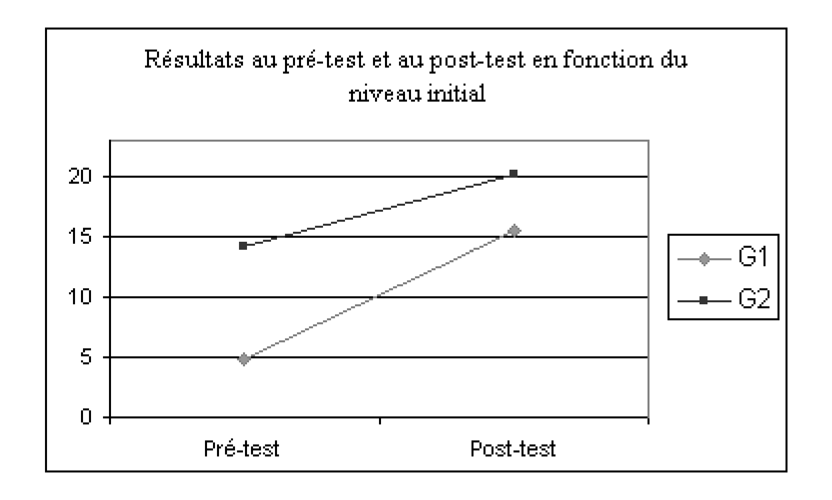
4.2.3 À qui profite l'intervention ?

Cette question mérite qu'on s'y arrête un instant car elle pose le problème de l'impact de l'innovation dans les processus de démocratisation de l'école. Loarer et al. (1995) indiquent en effet que, dans de nombreuses études, les « sujets chez lesquels les progrès entre pré-test et post-test sont le plus marqués sont ceux dont le niveau initial était le plus élevé » (p. 166). Ils signalent que cette « observation, irritante pour qui se soucie d'égalité des chances devant la connaissance » (p. 116) a été faite maintes fois dans l'évaluation des effets d'apprentissage divers. Autrement dit, ce sont classiquement les élèves qui ont le moins besoin de l'entraînement qui en profitent le plus. Ce constat soulève donc deux problèmes :
1- notre intervention profite-t-elle à tous les élèves (ou à une minorité d'entre eux) ?
2- fait-elle progresser ceux qui étaient initialement les plus efficients ?

Pour traiter de cette question, nous avons distingué deux groupes : l'un constitué par les élèves qui obtiennent des scores inférieurs à 10 (donc potentiellement en grande difficulté), l'autre par les élèves qui obtiennent un score supérieur ou égal à 10. Le traitement des données fait apparaître que, si les deux groupes progressent de façon importante (gain de 10,60 points en moyenne pour le premier groupe, de 5,96 pour le second), ce sont les élèves initialement les moins performants qui tirent un plus grand profit de l'intervention.

Tableau 2 - Résultats au pré-test et au post-test en fonction du niveau initial des élèves : moyennes (et écarts types)

		Pré-test	Post-test
Groupe 1 : scores < 10 au pré-test n = 28	Moyenne Écart type	4,85 (2,03)	15,46 (3,70)
Groupe 2 : scores ≥10 au pré-test n = 27	Moyenne Écart type	14,14 (3,44)	20,11 (3,67)



Ces premiers résultats se retrouvent quelle que soit la classe considérée, autrement dit quelle que soit l'enseignante qui a dispensé l'entraînement. Ils indiquent que l'utilisation de Phono en grande section de maternelle ZEP a permis à la quasi-totalité des élèves d'atteindre un niveau d'habiletés phonologiques qui permet d'envisager la suite de leurs apprentissages avec confiance. Les évaluations que nous conduirons en juin 2004, à l'issue de leur cours préparatoire, nous permettront, nous l'espérons, de le vérifier.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, É. (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous ». Cédérom, IUFM d'Aix-Marseille.
- Brigaudiot, M. (1997). Quelles connaissances linguistiques pour aider les élèves dans la maîtrise des discours à l'école maternelle ? In M.-L. Elalouf (éd.), Professeur d'école enseignant de français. Paris : AFLA.
- Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. Repères, 18, 7-27.
- Brigaudiot M. (éd.), (2000). Pour des apprentissages progressifs de l'écrit : école maternelle, (Équipe PROG-INRP). Paris : Hachette / INRP.
- Bruner, J.-S. (1983). Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.
- Bryant, P., Bradley, L., MacLean, M., Crossland, J. (1990). Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. Developmental Psychology, 26 (3), 429-438.
- Cèbe, S. (1998). Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. Repères, 18, 97-112.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2002). Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser. Paris : Hatier.
- Colé, P., Magnan, A. et Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual words recognition : Evidence from skilled and beginning readers, Applied psycholinguistics, 20, 507-532.
- Danon Boileau, L. (1998). Pour que le déchiffrage ne reste pas lettre morte, Repères, 18, 205-209.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand Colin.
- Goigoux, R. (1993). L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (Étude longitudinale). Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Sorbonne-Sciences Humaines.
- Goigoux, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz et alii. (éds) Les tâches et leurs entours en classe de français. (Conférence invitée ; VIIIe colloque international de didactique du français langue maternelle), Université de Neuchâtel (cédérom DFLM).
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002, in J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest et Y. Schwartz (éds.), Les évolutions de la prescription, Actes du XXXVIIe congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT (p. 77-84).
- Gombert, J.-E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : PUF.
- Gombert, J.-E. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in M. Kail et M. Fayol (éds.), L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au delà de trois ans (p. 117-150). Paris : PUF.
- Gombert, J.-E. (1999). La construction des connaissances phonologiques chez l'enfant. Parole, 9/10, 89-100.
- Gombert, J.-E. et coll. (2000). Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2. Paris : Nathan.
- Hébrard, J. (2003). Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture en CP, in Observatoire National de la Lecture (Éd.) : Le manuel de lecture au CP. Paris : SCÉRÉN / Savoir Livre.

- Jaffré J.-P., Bousquet S. et Massonnet J. (1998). Retour sur les orthographes inventées, in J. Fijalkow (éd.), L'écrit au cycle II, Défi, n° 1, 33-46.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lecocq, P. (1992). La lecture : processus, apprentissage, troubles. Lille : PUL.
- Martinot, C. et Gombert, J.-E. (1996). Le développement et le contrôle des connaissances phonologiques à l'âge préscolaire. Revue de Neuropsychologie, Vol. 6 (2), 251-269.
- Ministère de l'éducation nationale (2000). Synthèse nationale de la consultation – action et éléments de réponse aux questions posées à l'occasion de cette consultation « L'école de tous les possibles » (BOEN HS n° 8 – 21-10-1999) ; document non publié.
- Ministère de l'éducation nationale (2002). Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes. CNDP / XO Éditions. (fichier PDF – 334 Ko)
- Ministère de l'éducation nationale (1995). Programmes de l'école primaire. CNDP / Savoir Lire.
- MJER (2003). Lire au CP, Document d'accompagnement des programmes, Paris : SCÉRÉN. (fichier PDF – 241 Ko)
- Observatoire National de la Lecture (1998). Apprendre à lire. Paris : Odile Jacob.
- Rabardel, R. (1995). Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
- Treiman, R. (1989). Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. In Rieben & C. Perfetti (éds.), L'apprenti-lecteur (p. 241-259). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Tummer, W.E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In Rieben & C. Perfetti (éds.), L'apprenti-lecteur (p. 197-220). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vellutino, F.R. & Scalon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability : Evidence from a longitudinal and experimental study. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 321-363.
- Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). Société française, 50, 35-47.
- Zorman, M. et Jacquier-Roux, M. (1998). Entraînement phonologique, Grenoble : éditions de la Cigale.
- Zorman, M. et Jacquier-Roux, M. (2001). Bilan de santé. Évaluation du développement pour la scolarité de 5 à 6 ans, BSEDS 5-6 (version 2).

Roland Goigoux
Laboratoire PAEDI (Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts)
IUFM d'Auvergne
Sylvie Cèbe
UMR ADÉF (Unité mixte de recherche « Apprentissages, didactiques, évaluation, formation »)
IUFM de Lyon
Jean-Louis Paour
Laboratoire PSYCLÉ (Psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion)
Université de Provence

Article publié dans la revue Repères, n° 26-27, 2002-2003, Actes du colloque de mars 2002 « L'écriture et son apprentissage », organisé par l'INRP, janvier 2004.

Mise en ligne en mai 2004.

---

1 C'est ainsi que des tâches de type « trouver un mot qui rime avec le mot cible » relèveraient d'un niveau épilinguistique (simple contrôle exercé par l'organisation des connaissances phonologiques en mémoire à long terme sans intentionnalité) alors que des tâches de type « supprimer la consonne initiale et prononcer ce qui reste » (qui constitue un mot de la langue : clou / loup ; roi / oie) relèveraient d'un niveau métalinguistique.

2 Amélie : papa ; Benoît : maman ; Camille : tonton. Pour interpréter l'erreur de Camille (et s'interroger rétrospectivement sur la réponse de Benoît), on peut faire l'hypothèse que cet élève traite le problème par analogie avec d'autres situations didactiques habituelles à l'école maternelle (et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique est déterminante. Il ne parvient pas à réaliser ou à maintenir un traitement exclusif de la dimension phonologique pendant toute la durée de la tâche. En d'autres termes, il lui est très difficile de dissocier les diverses dimensions du langage pour n'en traiter qu'une seule.
3 Ce sont ces élèves qui sont au centre de nos préoccupations didactiques : ils ont réellement besoin que l'école les aide à construire ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire.
4 Cette perspective se développe sous de multiples formes dans les recherches contemporaines sur le travail, notamment dans les domaines de la cognition socialement située (Cole, 1996 ; John-Steiner, 1995). Pour notre part, nous nous intéressons surtout à la manière dont l'évolution des artefacts influence l'activité des enseignants et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition des tâches didactiques (Goigoux, 2001).
5 Les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs peuvent s'y attendre. Ce fait empirique constitue, depuis les travaux initiaux de Ombredane et Faverge (1955), une donnée de base de l'ergonomie et de la psychologie de langue française, où on considère l'inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l'intelligence au travail (de Montmollin, 1992).
6 Pour les consonnes, nous débutons le travail avec les continues (consonnes constrictives et occlusives nasales : F, S, CH, V, Z, J, L, R, M, N, GN) qui sont plus simples à discriminer que les non continues (occlusives orale : P, T, K, B, D, G).
7 Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser. Éditions Hatier, Cèbe, Paour et Goigoux, 2002.
8 Recherche Cognitique intitulée « L'influence des pratiques pédagogiques sur l'efficience scolaire : prédire, observer et intervenir en grande section d'école maternelle pour prévenir les difficultés d'apprentissage au cours préparatoire » sous la responsabilité de Jean-Louis Paour, Université de Provence, Centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (EA 3273). Près de 400 élèves sont concernés.

PLANIFICATION

Première partie : syllabes et mots

Décomposer les mots en syllabes	**Semaine 1** Apprendre à segmenter un mot en syllabes et à fusionner des syllabes pour reconstituer un mot. **Semaine 2** Apprendre à frapper et à dénombrer les syllabes qui composent un mot, et à utiliser un symbolisme visuel pour les représenter. **Semaine 3** Apprendre à utiliser les procédures apprises (segmenter, fusionner, compter, coder des syllabes) dans des tâches nouvelles.
Comparer et localiser les syllabes	**Semaine 4** Apprendre à comparer des syllabes isolées et à identifier une syllabe dans un mot. **Semaine 5** Apprendre à localiser une syllabe contenue dans un mot et à utiliser un codage pour faciliter cette localisation. **Semaine 6** Apprendre à encoder un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour réaliser une tâche de localisation de syllabe.
Segmenter en mots	**Semaine 7** Apprendre à segmenter un énoncé en mots, à localiser des mots écrits et à fusionner des mots pour reconstituer un énoncé. **Semaine 8** Apprendre à combiner codage des mots et codage des syllabes. Apprendre que, quand on écrit, on ne sépare pas les syllabes mais on sépare les mots.
Transformer les mots	**Semaine 9** Apprendre à transformer les mots en leur ajoutant des syllabes. **Semaine 10** Apprendre à transformer les mots en supprimant des syllabes. **Semaine 11** Apprendre à trouver les règles de transformation des mots : suppression, doublement, inversion, ajout de syllabes...

R. GOIGOUX " Phono, Développer les compétences phonologiques.

HATIER

Deuxième partie : attaques, rimes et phonèmes

Comparer et trier selon les attaques et les rimes	**Semaine 12** Apprendre à utiliser une règle donnée pour trier des mots selon leur syllabe finale ou leur rime. **Semaine 13** Apprendre à trier des mots selon leur rime ou leur attaque. **Semaine 14** Apprendre à comparer plusieurs mots pour trouver une règle de tri (une rime puis une attaque). **Semaine 15** Apprendre à trier (selon l'attaque ou la rime), à détecter un intrus phonologique et à proposer de nouveaux mots (conformes à la règle).
Transformer les syllabes en modifiant les phonèmes	**Semaine 16** Apprendre à supprimer ou ajouter un phonème (en attaque, en rime) et à trouver une règle de transformation. **Semaine 17** Apprendre à comparer des mots pour extraire un phonème commun (en position d'attaque ou de rime).
Manipuler les phonèmes	**Semaine 18** Apprendre à fusionner des phonèmes formant un mot monosyllabique. **Semaine 19** Apprendre à localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot. **Semaine 20** Apprendre à segmenter un mot monosyllabique en phonèmes, à localiser un phonème dans un mot monosyllabique puis à inverser deux phonèmes.
Maîtriser	**Semaine 21** Apprendre à contrôler une double catégorisation, sémantique et phonologique, successivement avec le même matériel.

POLYPHONEMES

Découverte des sonorités de la langue

Marie-Laure GARNIER, Mireille GIRAUD et Brigitte LAGADEC

BELIN



Sommaire :

Avant-propos

Cet **ensemble pédagogique,** élaboré en cohérence avec les programmes 2002 de l'école primaire, traite la partie du champ du langage consacrée à la **découverte des réalités sonores de la langue**.

Il se situe dans le cadre de l'apprentissage de la lecture/ écriture en 3 ans durant le **cycle 2** (GS, CP, CE1) préconisé par les **programmes 2002**: " l'accès à la langue écrite relève de la totalité du cycle des apprentissages fondamentaux et non de la seule année de cours préparatoire" (BO n° 1 du 14/02/2002).

Notre objet est donc **l'analyse de l'oral,** et ce travail est important, autant du point de vue des contenus que du point de vue méthodologique; d'une part, ce travail amène l'élève à se détacher du sens pour prendre le langage comme objet, ce décentrement est constitutif de la capacité métalinguistique qui permet les apprentissages linguistiques ultérieurs; d'autre part, ce travail sur le signifiant sonore, basé sur une compétence première de l'enfant (utiliser le langage oral), permet la construction de la **conscience phonologique**, qui s'avère fortement prédictrice des compétences en lecture.

L'analyse phonologique, en effet, f**acilite la compréhension du " principe alphabétique"** : elle explicite le système des phonèmes qui est mis en correspondance avec le système des graphèmes pour créer notre écriture alphabétique. L'apprentissage de la "voie indirecte" (c'est-à-dire l'identification des mots) en lecture est ainsi facilité, ainsi que celui de la production d'écrit.

Cet ouvrage, s'il n'est bien sûr pas un manuel de lecture, est cependant une aide précieuse à la mise en oeuvre d'apprentissages indispensables à la lecture/écriture, car, ainsi que le rappelle Gombert: "toutes les recherches convergent aujourd'hui pour affirmer qu'un enfant qui sait manipuler la réalité sonore du langage a beaucoup plus de facilité pour apprendre à lire" (Gombert, 1990).

Présentation

L'objectif de cet ouvrage est de faire acquérir une connaissance explicite de l'oral, nécessaire à la compréhension des relations entre le langage oral et le langage écrit.

L'ensemble pédagogique comprend :

- **7 affiches** (60 x 40 cm) couleur, support de langage oral, qui permettent aux élèves de produire des énoncés qui seront ensuite "décortiqués" en syllabes;
- **108 "images-mots" cartonnées, en couleur**, support pour le travail collectif de scansion, de décomposition en syllabes, etc. ;
- **24 " images-mots** " cartonnées, en couleur sur fond jaune, qui sont les **mots-référents** à un son vocalique ou consonantique;
- un **livre du professeur** divisé en 6 modules, chacun correspondant à une étape de la progression. On y trouvera une présentation de chacun de ces 6 modules, leurs objectifs, leur lien avec les nouveaux programmes et quelques conseils généraux;
- un jeu de **fiches photocopiables** qui propose à l'élève des activités comparables à celles qui ont été menées collectivement.

Progression

Polyphonèmes est destiné aux Grandes Sections, mais peut, dans certains cas, être commencé (module 1) en fin de Moyenne Section. En tout état de cause, cet apprentissage doit être effectué avant l'étude des relations graphologiques, donc également en début de CP, le cas échéant.

La progression est conforme à un ordre logique d'apprentissage qu'il est impératif de respecter. Les modules, au nombre de 6, s'étalent sur l'ensemble de l'année à raison d'une à deux séances par semaine. Cependant, les séances peuvent être présentées plusieurs fois en fonction des résultats des élèves. Elles doivent être courtes: partie collective, étapes 1 et 2, environ 15 minutes; travail individuel sur le cahier, selon le rythme des élèves.

Le contenu des modules abandonne progressivement le sens pour aller vers un travail axé sur la forme linguistique. Ces activités, très structurées, n'excluent pas la réelle dimension de plaisir liée au jeu sur le signifiant sonore.

Vous trouverez au début de chaque module une présentation rappelant:

- les programmes 2002 de l'école primaire,

- les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle,

- les notions à connaître par l'enseignant, - l'intentionnalité pour l'élève (Il est important pour l'élève de savoir à quoi sert ce qu'on lui demande de faire et d'apprendre. C'est l'enseignant qui, par des mots simples, donne du sens aux apprentissages de l'élève et lui permet de tisser des liens entre ses diverses acquisitions. Nous vous proposons une phrase simple à dire aux élèves qui peut être modifiée ou adaptée et qu'il ne faut pas hésiter à répéter),

- des conseils pédagogiques.

Apprentissage et difficultés

Toutes les séances sont construites sur le même modèle:

- rappel de la séance précédente,
- nouvel apprentissage.

La découverte des réalités sonores de la langue suppose un type d'apprentissage basé sur la répétition et l'imitation qui permet aux élèves de construire une nouvelle compétence tout en consolidant les acquis antérieurs. Il est normal que tous les élèves ne réussissent pas tous les exercices du premier coup: **la difficulté fait partie du processus d'apprentissage.**

Attention, quand dans la rubrique "conseils pédagogiques", nous parlons d'enfants "en difficulté", il s'agit aussi bien d'enfants encore en retrait dans la classe, d'enfants "petits parleurs" que d'enfants aux prises avec une **difficulté momentanée** dans la compréhension de l'exercice.

C'est dans ces différents cas de figure qu'il est important de faire reprendre et répéter ce qui vient d'être dit ou vu, en interrogeant ces élèves en dernier pour éviter de les déstabiliser.

Chaque séance s'organise autour d'un travail collectif oral (livre du professeur) et d'un travail individuel sur la photocopie de la séance. La fin de chaque séance collective prépare le travail individuel de manière à minimiser les difficultés liées à la compréhension des consignes.

Les séances sont proposées pour le groupe classe, mais peuvent être réalisées en petits groupes.

API

La langue orale se transcrit à l'aide de l'alphabet phonétique international. Cependant pour vous faciliter la lecture nous avons choisi de faire figurer également un découpage de l'oral noté à partir de l'alphabet graphique.

Évaluation

Chaque fin de **séance** propose un travail individuel permettant une évaluation de type formatif grâce à la correction immédiate.

À l'exception du **module 1**, les modules se terminent par une évaluation-diagnostic.

Dans le cas d'un constat de non-acquisition, vous pouvez proposer à nouveau ces mêmes évaluations à **deux ou trois semaines de distance**.

NB: Pensez aussi aux évaluations nationales en phonologie

http://www.banqoutils.education.gouv.fr

Dans certains départements, ce type d'évaluation est mis en place par la médecine scolaire dans le cadre du dépistage des troubles du langage.

Sommaire du livre du professeur

Séance 3 Percevoir la syllabe orale dans un court récit

Séance 4 Percevoir la syllabe orale dans un groupe de mots

Séance 5 Percevoir la syllabe orale dans un mot (structure simple)

Séance 6 Percevoir la syllabe orale dans un mot (structure complexe)

MODULE 2

Segmentation de mots en syllabes orales

Présentation

Séance 7 Compter les syllabes

Séance 8 Repérer une syllabe

Séance 9 Trouver la dernière syllabe

Séance 10 Trouver la première syllabe

Séance 11 Trouver la syllabe intermédiaire

Séance 12 Fusionner les syllabes

Évaluation (1re partie)

Évaluation (2e partie)

MODULE 3

Manipulation de syllabes orales

Présentation .... Voir extrait.

Séance 13 Retirer une syllabe finale

Séance 14 Retirer une syllabe initiale

Séance 15 Ajouter une syllabe finale

Séance 16 Ajouter une syllabe initiale

Séance 17 Inverser des syllabes ....Voir extrait

Évaluation... ....Voir extrait

MODULE 4

Comparaison de syllabes orales

Présentation

Séance 18 Trouver des syllabes finales semblables

Séance 19 Trouver des syllabes initiales semblables

Séance 20 Trouver des syllabes intermédiaires semblables

Séance 21 Trouver des syllabes semblables en position quelconque

Évaluation

MODULE 5

Segmentation de syllabes en phonèmes voyelles

Présentation ...

Séance 22 Extraire des voyelles: a o i o o o u

Séance 23 Extraire les voyelles: é o eu

Séance 24 Extraire les voyelles: ou o in

Séance 25 Extraire les voyelles: an o on

Évaluation.

MODULE 5

Segmentation de syllabes en phonèmes consonnes

Présentation

Séance 26 Extraire les consonnes (constrictives: r o l)

Séance 27 Extraire les consonnes (constrictives: f o v)

Séance 28 Extraire les consonnes (constrictives: s o z)

Séance 29 Extraire les consonnes (constrictives: ch o je)

Évaluation (1re partie)

Séance 30 Extraire les consonnes (occlusives: p o b)

Séance 31 Extraire les consonnes (occlusives: t o d)

Séance 32 Extraire les consonnes (occlusives: k o g)

Séance 33 Extraire les consonnes (occlusives: m o n)

Évaluation (2e partie)

Présentation du module 3

Module 3 Manipulation de syllabes orales

Objectif : Soustraire, ajouter, inverser les syllabes orales d'un mot

Référence aux programmes 2002 de l'école primaire

Pour «*faire sentir la réalité des syllabes*»… on peut instaurer «*des jeux visant à allonger un mot d'une syllabe, à le diminuer, à inverser les syllabes…*» (Programmes de l'école maternelle, Le langage au cœur de l'apprentissage, paragraphe 4.4, Prendre conscience des réalités sonores de la langue.)

Notion à connaître pour l'enseignant

La syllabe orale
Attention : la syllabe orale est différente de la syllabe écrite (*cf.* «Quelques notions théoriques»).

Intentionnalité pour l'élève

Pour apprendre à lire et à écrire il faut savoir jouer avec les syllabes d'un mot.

Conseils pédagogiques

Ne pas écrire les mots : le travail est exclusivement oral.
Les séances de ce module peuvent être reprises plusieurs fois.
Interroger les élèves les plus faibles sur les mots de 2 syllabes.
Dans ce module, le travail porte sur des «pseudo mots» (ex. *pinla*) : ils sont utiles pour aider les élèves à se polariser sur le signifiant sonore. Il faut cependant expliquer la différence entre ces pseudo mots qui n'existent pas et les mots qui existent et dont la composition et l'ordre syllabique sont immuables.
On peut également pratiquer les jeux poétiques qui favorisent l'activité métalinguistique.

EXTRAIT DU LIVRE DU PROFESSEUR

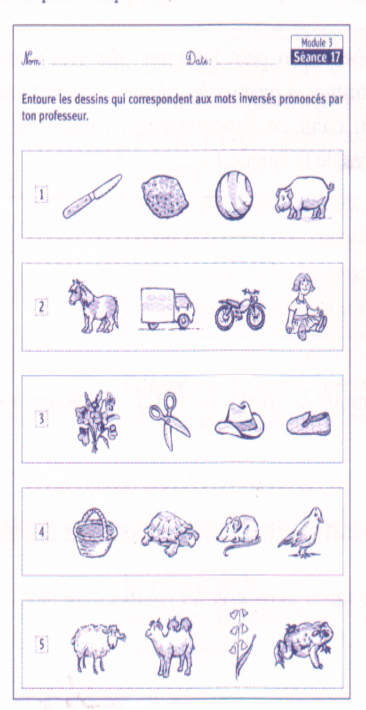
Module 3 | **Manipulation de syllabes orales**

Objectif : Soustraire, ajouter, inverser les syllabes orales d'un mot

Séance 17 Inverser des syllabes

Matériel

- 15 images au choix *(mots de 2 syllabes)*
- Fiche photocopiable, séance 17.


Nom : .... Date : .... Module 3 Séance 17

Entoure les dessins qui correspondent aux mots inversés prononcés par ton professeur.

1

2

3

4

5

Déroulement

Travail collectif

• Étape 1

Rappel de la séance précédente : ajout d'une syllabe à un mot.

Afficher 4 images. Dessiner les cases en dessous, une case de plus que de syllabes. Colorier les 2 premières cases sous 2 images, colorier les 2 dernières sous les 2 autres. Inviter les élèves à se remémorer le travail précédent.

•Étape 2

Retirer les images. En afficher une nouvelle (mot de 2 syllabes). Ex : image-lapin. Dire : */pin/la/* et rien de plus. Afficher une autre image. Ex : image-souris et dire */ri/sou/*. Afficher enfin une troisième image et demander aux élèves de dire le mot comme ont été dits les deux premiers. (*Ne pas dire* : « en inversant les syllabes ».) Interroger un élève volontaire. Le questionner sur sa réponse : qu'a-t-il fait ? Comment a-t-il fait ? Amener les élèves à prendre conscience de l'inversion des syllabes. Verbaliser à leur place si nécessaire.

Continuer avec les autres images. Questionner les élèves.

• Garder toutes les images affichées. Dire un mot en inversant les syllabes sans montrer l'image. Demander aux élèves de retrouver le mot et de montrer l'image. Proposer à un élève volontaire la place du meneur de jeu qui va, à son tour, dire un mot en inversant les syllabes sans montrer l'image. Poursuivre l'exercice en désignant 4 ou 5 meneurs de jeu.

Travail individuel

Sur sa fiche, l'élève entoure le dessin du mot prononcé dont les syllabes ont été inversées. Spécifier aux élèves que le travail se fait par ligne, un seul dessin entouré par ligne.

Travailler avec la première ligne : commencer par nommer ou faire nommer par les élèves les dessins de la première ligne.

En choisir un, sans le dire, le prononcer en inversant les syllabes. Ex : */lon/ba/*.

Laisser quelques secondes pour permettre aux élèves d'entourer le dessin correspondant.

Poursuivre l'exercice ligne par ligne.

Correction collective

Le professeur reprend l'exercice.

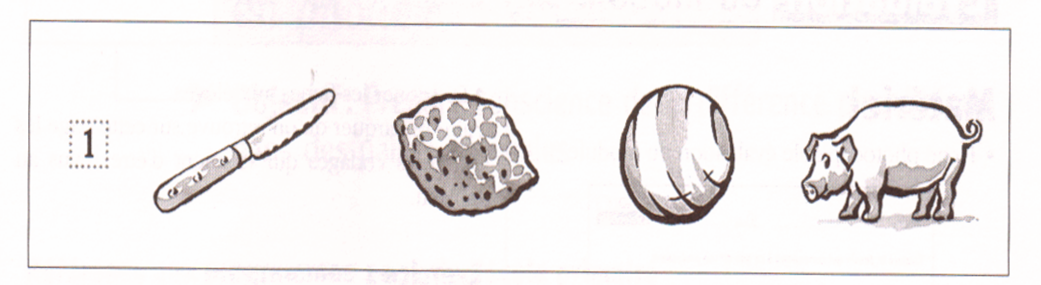
À chaque ligne, les élèves proposent leur réponse.

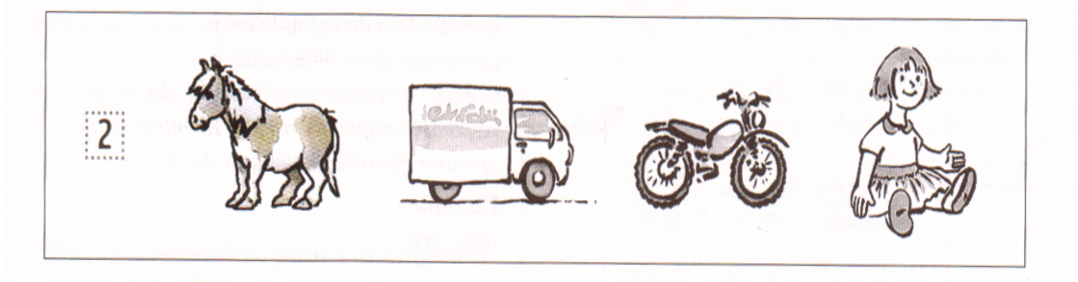
Le professeur corrige.

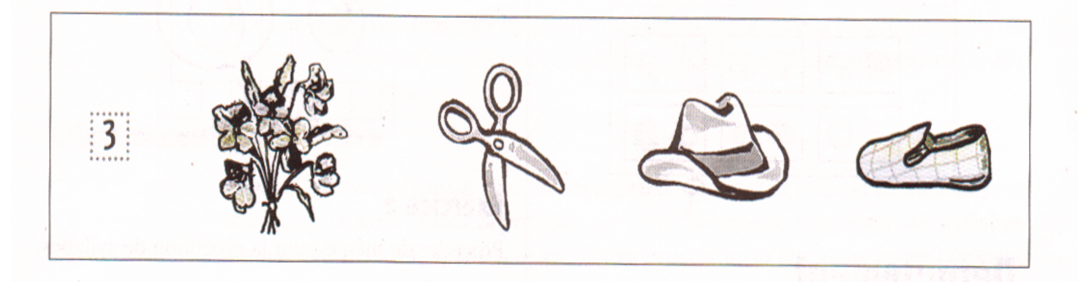
Module 3
Séance 17

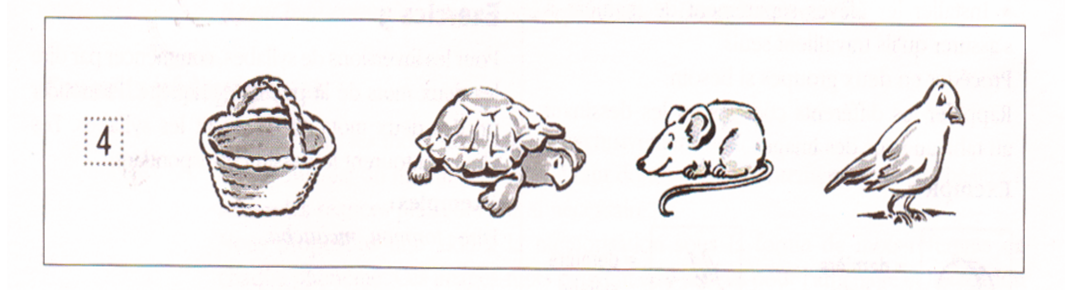
Nom : .... Date : ....

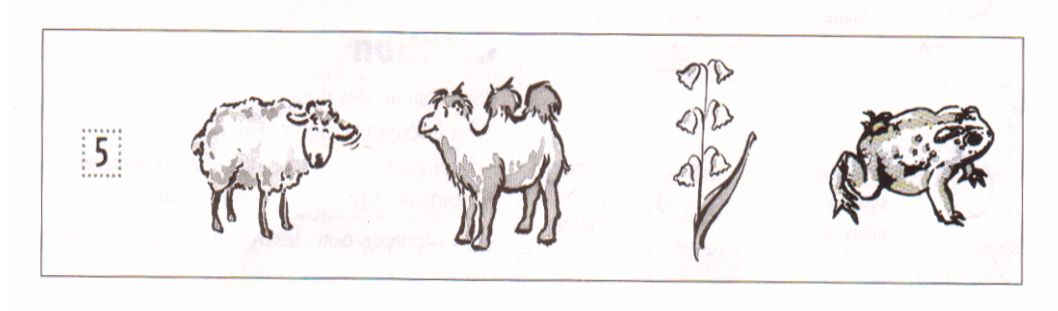
Entoure les dessins qui correspondent aux mots inversés prononcés par ton professeur.











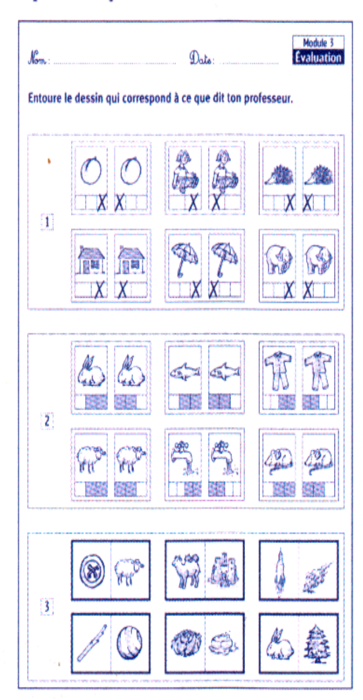
Module 3 | **Manipulation de syllabes orales**

→ **Objectif :** Soustraire, ajouter, inverser les syllabes orales d'un mot

Évaluation du module 3

Matériel

- Fiche photocopiable évaluation du module 3


Nom : .... Date : .... Module 3 Évaluation

Entoure le dessin qui correspond à ce que dit ton professeur.

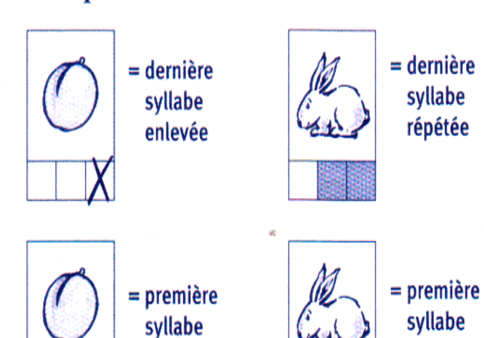
Déroulement

- Installer les élèves séparément de manière à s'assurer qu'ils travaillent seuls.

Procéder en deux groupes si besoin.

Rappeler les différents codages en les dessinant au tableau sous des images.

Exemple :



- Distribuer les fiches aux élèves.

Faire remarquer qu'on retrouve sur cette page les différents codages qui viennent d'être revus au tableau.

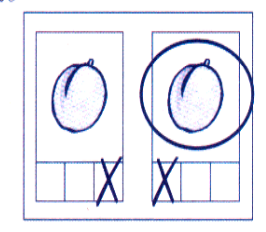
Exercice 1

Nommer les dessins de l'exercice 1 et faire remarquer qu'il y a deux fois le même dessin mais avec un codage placé différemment.

Donner la consigne : *« Entoure le dessin qui correspond à ce que je vais dire. Attention on ne doit entourer qu'un seul des deux dessins. »*

Exemple :

Dire : *brico*



Exercice 2

Procéder de même pour la répétition de syllabes.

Exercice 3

Pour les inversions de syllabes, commencer par dire les deux mots de la première étiquette. Prononcer un des deux mots en inversant les syllabes. Les élèves entourent le dessin correspondant.

Exemples :

Dire : *tonmou, meaucha…*

Cotation

Pour chacun des items :

– 5 à 6 réussites, noter : *« acquis »*

– 3 à 4 réussites, noter : *« en cours d'acquisition »*

– moins de 3 réussites : noter : *« non acquis »*

Le professeur note les résultats sur la fiche de l'élève.